

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

PHILIPPE PERRENOUD

Préface de
Roger Delisle, Ginette Brisebois
et Louise Lafortune





Presses de l'Université du Québec

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

COLLECTION Éducation INTERVENTION *Sous la direction de* Louise Lafortune

Chères mathématiques
Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé
avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages
Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation
Continuité ou changement ?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.uquebec.ca • Internet : www.puq.uquebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE
GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29



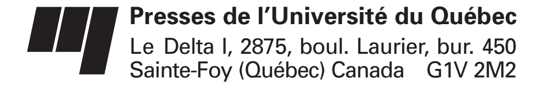
LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

PHILIPPE PERRENOUD

Préface de
ROGER DELISLE, GINETTE BRISEBOIS et LOUISE LAFORTUNE

2002



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Perrenoud, Philippe

Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

(Collection Éducation-Intervention ; 5)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1208-8

1. Cycles d'apprentissage. 2. Enseignement individualisé. 3. Progammes éducatifs individualisés. 4. Échec scolaire. 5. Évaluation en rééducation. 6. Enseignement primaire. I. Titre. II. Collection.

LB1029.L66P47 2002 371.2'5 C2002-941703-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :
Illustration et conception graphique : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2002 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Dépôt légal – 4e trimestre 2002
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

PRÉFACE

La documentation disponible en langue française sur la question des cycles d'apprentissage au primaire est peu abondante. Le présent ouvrage écrit par le sociologue Philippe Perrenoud constitue, à n'en pas douter, une contribution novatrice et originale sur cette question. Il deviendra, selon nous, une référence en matière de cycles d'apprentissage.

Une ligne directrice parcourt ce livre : le cycle d'apprentissage (qui se démarque nettement du cycle d'études) est essentiellement un moyen de contrer l'échec scolaire des élèves. Parce qu'il offre une grande latitude dans l'organisation du temps, le cycle d'apprentissage, aux yeux de Philippe Perrenoud, permet de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Il favorise la mise en place et la mise en perspective de regards multiples et transversaux sur le cheminement de chacun des élèves.

L'auteur de ce livre insiste avec beaucoup de force sur ce qui constitue l'amorce et l'aboutissement d'un cycle d'apprentissage. Au début, se construit un groupe de personnes qui conservent leur individualité, leur jugement et leur liberté propres, mais qui acceptent de travailler ensemble à la réussite des élèves; cette démarche aboutit à une équipe qui se concerte et qui se donne une organisation signifiante du travail.

Le livre de Philippe Perrenoud propose une réflexion riche sur les conséquences de ce que suppose la mise en place de cycles d'apprentissage. Un définition très précise de ce concept reste à construire; cet ouvrage en fournit des éléments de base. On pourrait penser que l'important, dans l'analyse de cette question, ce sont les problèmes liés aux modalités de structuration ou de décloisonnement des groupes d'élèves. Philippe Perrenoud rappelle que de telles modulations sont importantes, bien sûr, mais qu'elles doivent émerger d'une réflexion aiguë sur ce que des enseignants et enseignantes peuvent proposer à des élèves pour favoriser la progression de leurs apprentissages.

Du présent ouvrage, il se dégage une conception élevée et exigeante du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante qui travaille en cycles : un souci de partage et de collaboration, un regard critique sur son travail et sur celui des autres, une acceptation du regard des autres sur son propre enseignement et un engagement dans le changement de pratiques. On comprendra facilement que relever cet extraordinaire défi suppose un engagement dans une formation continue, même si le contexte de la stabilité d'équipes–cycles est toujours relatif.

En somme, le livre de Philippe Perrenoud est une belle occasion de faire une réflexion approfondie sur les tenants et les aboutissants d'une question qui est au cœur des réformes du curriculum de nombreux pays (du Québec notamment). La vision certes idéalisée qu'il propose suscitera à n'en pas douter de vifs débats (on n'a qu'à penser à la durée des cycles d'apprentissage) et de nombreux questionnements (on peut penser à la structuration et au contenu des programmes d'études).

Roger Delisle
Commission scolaire de La Capitale

Ginette Brisebois
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières

Table des matières

INTRODUCTION

Le projet de construire un cursus scolaire qui ne serait pas une succession de programmes annuels n'est pas une idée neuve. Elle a habité de nombreux pédagogues dans le monde, conscients de l'absurdité de découper des apprentissages fondamentaux en d'aussi brèves étapes. Sans doute n'est-ce pas par hasard que les mêmes pédagogues :

- privilégient le développement global de la personne, de son ouverture au monde et de son jugement, estimés plus importants que l'accumulation de savoirs ;
- sont sensibles à la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement, des identités et des trajectoires des individus.

Les écoles sans programmes annuels se sont développées dans des écoles expérimentales ou alternatives. Quelques systèmes éducatifs, ici ou là, à la faveur de réformes particulières, ont instauré des cycles d'apprentissage pluriannuels durant un temps, puis sont revenus aux étapes annuelles.

Ce qu'il y a de neuf, aujourd'hui, c'est que de nombreux pays se sont orientés ou s'orientent vers des cycles pluriannuels à l'échelle de l'ensemble du système éducatif, y compris dans l'enseignement secondaire.

Dès lors, un certain nombre de problèmes se posent à large échelle, donc dans des termes renouvelés. Il ne s'agit plus d'inventer une organisation atypique dans une école alternative, mais de concevoir une organisation en cycles pour l'ensemble de l'enseignement primaire, voire de la scolarité de base.

Cela peut mettre en question les objectifs, les programmes, les activités didactiques, les manuels et autres moyens d'enseignement, les modes de groupement des élèves, la division des tâches entre enseignants et leur coordination, le pilotage et le suivi de la progression des apprentissages, le mode et les moments de la certification des acquis, la sélection et l'orientation au début et au cours du secondaire, la place des parents.

L'ampleur du changement dépendra de la conception qu'on adopte des cycles d'apprentissage. Cette conception oscille entre deux extrêmes :

- Au pôle le plus conservateur, presque rien ne change dans l'organisation du travail, les programmes, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les progressions, l'évaluation ; on parle de cycles pluriannuels, les textes officiels sont écrits dans ce langage, mais sur le terrain les mêmes catégories mentales sont à l'œuvre, chacun garde sa classe et travaille avec un horizon annuel, les enseignants continuent à se transmettre les élèves en fin d'année ; dans certains cas, on pratique même le redoublement à l'intérieur d'un cycle.
- Au pôle le plus novateur, les cycles d'apprentissage sont synonymes de profonds bouleversements dans les pratiques et dans l'organisation du cursus et du travail scolaire ; c'est une véritable innovation, qui effraie une partie des enseignants et des parents et demande des compétences nouvelles.

L'organisation scolaire prévoit presque partout une succession de *cycles d'études*. On peut définir un cycle d'études comme une série d'étapes annuelles formant un ensemble qui présente une certaine unité de conception et de structuration : les programmes de chaque année du cycle sont du même genre, avec des grilles horaires et des découpages disciplinaires analogues ; ils font appel à des professeurs de même statut ; élèves et professeurs d'un même cycle sont souvent regroupés dans le même bâtiment scolaire. Dans la plupart des pays, on distingue un cycle précédant la scolarité obligatoire – le préscolaire, l'école enfantine ou maternelle –, un, deux, voire trois cycles d'études relevant de l'enseignement

primaire, suivis d'un ou de plusieurs cycles couvrant la fin de la scolarité obligatoire. Viennent ensuite divers cycles postobligatoires, jusqu'aux trois cycles universitaires. Les dénominations et la durée des cycles d'études varient d'un pays à l'autre, ce qui ne facilite pas les comparaisons internationales.

Dans les systèmes éducatifs qui pratiquent encore le redoublement, certains pensent qu'il suffit de l'interdire pour transformer un cycle d'études en cycle d'apprentissage. Cette interdiction ne s'étend pas en général à l'année terminale d'un cycle, mais, comme il paraît difficile de tripler alors les taux de redoublement, son interdiction en cours de cycle accroît un peu la fluidité des progressions. Dans la mesure où le redoublement est assez souvent inutile, le réduire est toujours un progrès. Toutefois, si l'on ne prend aucune autre mesure, les inégalités réelles entre élèves ne peuvent que s'accroître, même si l'on ne les dramatise pas. L'on ne peut plus aujourd'hui se satisfaire d'une simple suppression du redoublement, car ce n'est qu'une condition nécessaire d'une nouvelle organisation de la scolarité, fondée sur une pédagogie différenciée (Perraudeau, 1997 ; Perrenoud, 1997a).

Sans revendiquer le monopole de la définition des cycles d'apprentissage, j'en défendrai ici une vision très ambitieuse, voire audacieuse. Je plaiderai pour une rupture radicale avec les étapes annuelles, qui fasse perdre son sens à la notion même de redoublement. Je combattrai aussi l'idée que les cycles d'apprentissage sont faits pour favoriser une scolarité à plusieurs vitesses. Je soutiendrai au contraire que dans un cycle d'apprentissage tous les élèves ont le même nombre d'années pour atteindre les objectifs de fin de cycle. Je ferai le pari d'une différenciation qui ne porte pas sur le temps de formation, mais sur le mode et l'intensité de la prise en charge pédagogique, ce qui induit une diversification des parcours de formation.

Je défendrai enfin l'idée qu'à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage pluriannuel le pilotage des progressions doit appartenir aux enseignants, ce qui accroît leur autonomie et leurs responsabilités individuelles et collectives dans le sens d'une plus forte professionnalisation. Longtemps, la plupart des systèmes éducatifs ont imposé aux enseignants des plans d'études très détaillés, qui précisaient les contenus à enseigner mois par mois, voire semaine par semaine : tels verbes, telles notions, telles règles. On s'est progressivement rendu compte que ce découpage induisait une pédagogie rigide et peu favorable aux objectifs de haut niveau, à une

approche constructiviste de l'apprentissage (Jonnaert et Vander Borght, 1999) et à une conception spiralaire des programmes. On a donc progressivement « fait confiance » aux enseignants, en ne leur imposant que des programmes annuels, qui leur laissent toute liberté d'organiser à leur guise la progression vers les objectifs en cours d'année. Je défendrai une conception des cycles d'apprentissage qui étend cette autonomie professionnelle à des étapes pluriannuelles.

Cela suscitera les mêmes inquiétudes. Il y a cinquante ans, on mettait en doute la capacité des professeurs à planifier seuls une année scolaire entière. Il semblait fort risqué de leur donner autant d'autonomie. Aujourd'hui, les mêmes doutes s'élèvent pour s'opposer à des étapes de plusieurs années. Je pense que les enseignants, de préférence en équipe, feront la preuve qu'ils sont, au prix de nouvelles compétences (Perrenoud, 1999a), capables de planifier et de piloter les apprentissages et leur progression sur plusieurs années.

Avant d'analyser plus en détail les dimensions et les implications d'une telle conception des cycles d'apprentissage, arrêtons-nous aux *raisons* d'envisager un tel changement. Elles doivent être précises et fortes pour justifier ce qui, pour nombre d'enseignants, représente un bouleversement de leurs pratiques, presque un nouveau métier, avec de nouvelles compétences et de nouvelles angoisses à la clé.

1. Quelques raisons d'introduire de « vrais » cycles pluriannuels

Avec le Groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement primaire à Genève (1999a), je vois cinq raisons d'introduire des cycles d'apprentissages pluriannuels :

1. Des étapes plus compatibles avec les unités de progression des apprentissages.
2. Une planification souple des progressions, une diversification des cheminements.
3. Une plus grande flexibilité quant à la prise en charge différenciée des élèves, dans divers types de groupes et de dispositifs didactiques.

4. Une plus grande continuité et une plus forte cohérence, sur plusieurs années, sous la responsabilité d'une équipe.
5. Des objectifs d'apprentissage portant sur plusieurs années, qui constituent des repères essentiels pour tous et orientent le travail des enseignants.

Reprenons ces cinq arguments de façon plus détaillée.

1.1. Des étapes compatibles avec des objectifs de haut niveau

L'évolution des programmes au cours de la seconde moitié du XXe siècle a mis un accent croissant sur des objectifs dits de haut niveau taxonomique. On évoque de la sorte la taxonomie de Bloom (1975), qui montrait qu'entre « savoir les dates de certaines batailles » et « savoir réfléchir de façon autonome » l'école poursuivait des objectifs très disparates. Chacun ou presque convient aujourd'hui que les objectifs de haut niveau taxonomique sont des enjeux de formation plus importants et participent d'une forme de « développement durable » de la personne. Si « apprendre à apprendre » et « savoir se documenter et s'informer » figurent parmi les objectifs de haut niveau, quiconque atteint ces objectifs saura facilement trouver la date de certaines batailles s'il en a un jour besoin. Alors que savoir encore, dix ou vingt ans plus tard, une série de dates apprises en classe n'aide guère à prendre des décisions ou à résoudre des problèmes dans l'existence.

La rupture avec l'encyclopédisme, la mémorisation de faits et de règles, trouve son achèvement dans les orientations curriculaires actuelles vers les compétences, qui mettent l'accent sur les savoirs comme ressources pour comprendre, juger, anticiper, décider, agir à bon escient.

Même s'il y avait un fort consensus sur ces orientations – ce qui n'est pas le cas ! –, on se heurterait à une difficulté majeure : il est plus facile d'enseigner des savoirs que de faire construire des compétences, il est plus facile aussi d'enseigner et d'évaluer des savoirs de bas niveau (mémorisation) que de haut niveau (raisonnement).

La proximité des échéances évaluatives n'est pas la seule contrainte, mais elle pèse considérablement sur les pratiques d'enseignement. En une année scolaire – ce qui représente en général une quarantaine de semaines, soit au maximum 1200 heures de présence

en classe – un élève peut assimiler des données, des règles, des notions particulières. Il ne peut, dans le même temps, construire une culture scientifique ou historique, apprendre complètement à lire, à produire des textes, à raisonner, argumenter, anticiper, débattre, imaginer, communiquer.

Cela, les programmes modernes en tiennent compte, en accentuant la *continuité* des apprentissages et leur caractère « spiralaire » : la plupart des apprentissages majeurs apparaissent à plusieurs reprises dans le curriculum, à des niveaux croissants de complexité et d'abstraction. Cette continuité se heurte cependant à la division « verticale » du travail pédagogique : chaque enseignant – sauf dans les zones rurales – reçoit les élèves pour un an et doit, durant ce laps de temps, réaliser une avancée significative des apprentissages dans la ou les disciplines dont il est responsable. Or, il est plus facile et sécurisant, au bout d'un an, de dresser la liste des notions introduites et des chapitres parcourus dans le « texte du savoir » (Chevallard, 1991) que de décrire précisément la progression vers certaines maîtrises.

Il n'apparaît en effet pas très sérieux de dire assez vaguement « Les élèves ont progressé dans leur capacité d'argumentation ou de coopération », alors que les règles, les notions, les connaissances bien délimitées (tel théorème, tel siècle, tel pays, telle œuvre) relèvent de ce que Paulo Freire appelait une « pédagogie bancaire » : semaine après semaine, les élèves – à vrai dire, surtout les bons élèves ! – engrangent des connaissances et les placent « sur leur compte », comme un écureuil accumule des noisettes. Cela rassure les parents, les élèves et les enseignants, selon la maxime « Ce qui est fait n'est plus à faire ». On coche les éléments couverts dans le programme, comme on barre des articles dans une liste d'achats. À l'inverse, a-t-on jamais fini d'apprendre et d'enseigner à lire, à imaginer, à raisonner ? Et comment, dans ces domaines, attester une réelle progression alors qu'il est si difficile de distinguer finement des niveaux de maîtrise successifs ?

Les cycles pluriannuels ne lèvent aucunement la nécessité d'évaluer régulièrement les progressions, mais ils dispensent le professeur d'en rendre compte à la fin de chaque année scolaire, aux seules fins de prouver qu'il a fait son travail et de se rendre irréprochable aux yeux des parents, de l'administration ou des collègues qui vont accueillir ses élèves à la rentrée suivante.

Il ne s'agit pas de retarder indéfiniment le moment des bilans, mais de « laisser du temps au temps », de permettre un développement significatif des connaissances et des compétences dans les domaines où rien ne peut se faire dans l'urgence, ni dans la segmentation en petites étapes. En trois ou quatre ans – et même en deux – on peut observer des développements significatifs dans les divers domaines correspondant aux savoirs de haut niveau et aux compétences.

1.2. Individualisation des parcours de formation

À la fin d'un cycle de deux, trois ou quatre ans, les enseignants présenteront un bilan précis des acquis et des manques, ne serait-ce que pour informer les parents et les enseignants qui accueilleront les élèves au cycle suivant. Il serait en contrepartie souhaitable qu'à l'intérieur du même cycle les enseignants puissent s'organiser à leur guise pour gérer les parcours de formation et les rythmes de progression vers les objectifs de fin de cycle, sans être obligés de viser des acquis définis à l'issue de chaque année, de même qu'on ne leur impose plus actuellement de viser des acquis définis à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre. Cela ne signifie pas qu'ils ne dresseront pas de bilans intermédiaires ni qu'ils les garderont secrets jusqu'à la fin du cycle. De tels bilans sont des outils de pilotage des parcours. En outre, les parents, comme les élèves, ont le droit de savoir si les apprentissages suivent leur cours. Ce qui disparaît, avec les cycles pluriannuels, c'est le parcours imposé, assorti d'un calendrier unique et d'échéances évaluatives rapprochées. C'est la condition d'une individualisation des parcours de formation (Bautier, Berbaum et Meirieu, 1993).

Deux, ou mieux encore trois ou quatre ans, c'est le temps nécessaire pour que l'individualisation des parcours de formation soit praticable sans renoncer à amener tous les élèves à la maîtrise des objectifs de fin de cycle. Là est le véritable défi. Certes, si l'on fait son deuil de l'égalité des acquis, diversifier les parcours de formation est la chose la plus facile du monde. C'est ainsi qu'au secondaire on individualise les parcours de formation en différenciant les objectifs et les niveaux visés de formation. Les élèves sont orientés vers des filières ou des combinaisons différentes de niveaux et d'options dans diverses disciplines. On ne peut plus alors les comparer qu'aux élèves suivant le même itinéraire. La diversification des parcours entérine les inégalités.

Les cycles d'apprentissage pluriannuels visent une individualisation mille fois plus ambitieuse, qui ne porte pas sur les projets de formation, ni sur les maîtrises finalement visées, mais uniquement sur les chemins qui y mènent. « Tous les chemins mènent à Rome », dit-on parfois pour signifier qu'il y a plusieurs itinéraires légitimes pour arriver au même endroit. Dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, du moins tel que je le conçois, tous les élèves sont censés aller à Rome, et y arriver à peu près en même temps, mais ils n'y vont pas nécessairement par les mêmes chemins. Le chemin étant ici une métaphore pour désigner une suite d'expériences formatrices.

Levons d'emblée un possible malentendu : je ne parle pas d'individualiser l'enseignement, mais les parcours de formation, autrement dit la suite d'expériences formatrices que vivent les élèves (Perrenoud, 1993a). Lorsque des voyageurs empruntent le métro, ils sont rarement seuls, mais chacun suit son propre itinéraire. Il rejoint d'autres voyageurs, fait en leur compagnie « un bout de chemin », puis s'en sépare sereinement lorsque leurs routes divergent. Il ne s'agit donc pas de transformer l'école en une série de leçons particulières, ni d'isoler chaque élève face à un écran. C'est le cheminement qui est individualisé, pas la relation pédagogique.

Comment individualiser ? La façon la plus évidente et la moins intéressante est de laisser à certains élèves quatre ans pour parcourir un cycle d'apprentissage de trois ans, alors que d'autres pourront faire le même chemin en deux ans. Le principe est simple : tout le monde prend le départ en même temps ; comme certains courent plus vite, ils arrivent au but avec un an d'avance, alors que ceux qui courent le moins vite atteignent l'objectif avec un an de retard.

Toutefois, de telles mesures d'allongement ou de raccourcissement du passage dans un cycle ne sont pas répétables. Il est impossible d'allonger systématiquement d'un an la traversée de chaque cycle pour les élèves les plus lents, ou de la réduire systématiquement d'un an pour les élèves les plus rapides, car, parmi les élèves du même âge, certains arriveraient à la fin l'enseignement obligatoire à 11-12 ans et d'autres à 19-20 ans, ce qui serait humainement et économiquement indéfendable. Les études sur le retard scolaire montrent d'ailleurs que le simple allongement de la scolarité ne produit guère d'effets et en tout cas ne rétablit jamais l'égalité des acquis (Crahay, 1996, 1997). Ajoutons que dans notre société les mêmes acquis n'ont pas la même valeur selon qu'on a 14 ou 19 ans !

Je défendrai l'idée que l'individualisation des parcours ne devient intéressante que si l'on renonce à jouer sur le nombre d'années, pour moduler essentiellement le mode et l'intensité de la prise en charge pédagogique et didactique des élèves. Dans cette perspective, on ne peut dissocier l'individualisation des parcours des dispositifs de pédagogie différenciée qui rendent possible cette modulation.

Reste à trouver la façon d'individualiser les cheminements pour parvenir, durant le même nombre d'années, aux mêmes maîtrises fondamentales. Les cycles pluriannuels ne prétendent pas résoudre à eux seuls ce problème, mais ils éloignent les échéances, ce qui autorise au moins à envisager une diversification des parcours et des prises en charge des élèves. En effet, en une seule année scolaire, la diversification des parcours de formation reste nécessairement très limitée : à peine est-elle amorcée qu'il est déjà temps de faire converger les élèves vers les objectifs de fin d'année. Un berger renonce à disperser son troupeau lorsqu'il sait qu'il devra très vite le rassembler à nouveau. Cela n'en vaut pas la peine, les résultats attendus ne justifient pas le travail requis et les risques encourus. Donc, tout le monde « reste ensemble ». Un professeur agit de même.

Les cycles de deux ans et mieux encore de trois ou quatre ans permettent d'envisager la diversification des parcours sans avoir à se soucier de leur convergence immédiate vers les objectifs communs. N'imaginons pas cependant qu'on puisse, par exemple dans un cycle de quatre ans, ne se préoccuper de l'avancement de tous vers les objectifs de fin de cycle que dans les trois derniers mois de la quatrième année ! L'individualisation des parcours, à objectifs semblables, est par définition un champ de tension, si l'on est absolument décidé à ne rien céder sur les objectifs finaux. Éloigner les échéances devrait atténuer le bachotage, mais ne saurait annihiler toute tension, puisque le temps global de formation reste compté. C'est un défi majeur pour l'école.

1.3. Multiplicité et flexibilité des dispositifs de différenciation

La troisième raison de choisir des cycles pluriannuels, c'est qu'ils rendent possibles des dispositifs de différenciation plus ambitieux. Différencier est entendu ici en un sens précis : mettre chaque élève,

aussi souvent que possible, dans une situation d'apprentissage optimale. Une situation optimale est à la fois porteuse de sens, mobilisatrice et adaptée au niveau de l'apprenant.

L'échec scolaire naît dans une large mesure de ce que Bourdieu (1966) a appelé « l'indifférence aux différences ». L'école traite tous les élèves comme égaux en droits ou en devoirs, alors qu'ils sont très inégalement disposés et préparés à tirer parti d'un enseignement standard. Certains savent déjà lire en arrivant à l'école, alors que d'autres en sont très loin. Cela n'empêche pas le système éducatif de leur fixer les mêmes objectifs, pour les mêmes échéances. La moindre des choses serait alors de différencier la prise en charge de ces enfants. Le redoublement est une différenciation rudimentaire, qui dégrade l'image de soi et se montre globalement peu efficace. Le soutien pédagogique est un dispositif un peu plus convaincant, mais il intervient une fois les difficultés d'apprentissage installées et fait appel à des acteurs externes : enseignants d'appui, orthopédagogues ou autres professionnels spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté. La pédagogie différenciée ne prend son véritable sens que lorsqu'elle s'installe dans la classe, au quotidien et devient l'affaire de tous les enseignants (Perrenoud, 1995 a, 1997a).

Cette forme de pédagogie n'est pas impossible dans le cadre d'une seule année scolaire, à condition que l'on fasse preuve d'une grande ingéniosité pédagogique et didactique. Toutefois, il est plus facile d'organiser des groupes de besoins, de niveaux, de projets, de soutien et divers modules dans le cadre d'une équipe pédagogique responsable d'un ensemble d'élèves d'âges différents. Imaginons une équipe de quatre enseignants collectivement responsables d'environ 100 élèves de 8 à 12 ans. Ces professionnels peuvent alors jouer sur des compétences diverses et ils disposent de quatre espaces de travail, ce qui permet de créer des dispositifs variés, de prendre en charge des effectifs inégaux, d'alterner groupes homogènes et groupes hétérogènes.

Ne nous cachons pas cependant que cela exige des professeurs des compétences nouvelles d'organisation du travail, de gestion des espaces-temps et des groupes, avec des outils adéquats de pilotage et d'évaluation. Les vertus d'un cycle d'apprentissage pluriannuel ne se manifesteront donc que lorsqu'une équipe pédagogique aura dominé la complexité du système et les difficultés de la coopération professionnelle.

Un système ayant dépassé le stade de l'activisme et des essais dans tous les sens trouvera un point d'équilibre entre autonomie de chacun et coopération, aussi bien qu'entre installation durable des élèves dans un groupe stable et redistribution frénétique de tous les élèves entre divers dispositifs.

Une fois un fonctionnement économique atteint, la différenciation jouera sur la distribution des élèves entre divers groupes, sur les activités proposées dans chacun aussi bien que sur une régulation interactive individualisée à l'intérieur de chaque activité, de chaque situation didactique.

1.4. Continuité et cohérence sur plusieurs années

La division verticale du travail oblige les élèves, en particulier dans les villes, à s'adapter chaque année à de nouveaux enseignants, qui ont d'autres manières de faire, d'autres exigences, une autre conception de l'apprentissage et du métier d'élève.

Si une certaine diversité à l'intérieur du cursus est sans doute profitable aux élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage, elle a nombre d'effets pervers pour les élèves qui peinent à saisir ce que l'école attend d'eux et quelles sont les règles du jeu. À peine l'ont-ils compris qu'ils sont invités à adopter d'autres attitudes et d'autres tactiques : chez tel enseignant, les élèves peuvent poser toutes les questions qui leur passent par la tête, chez tel autre, ils se font réprimander ; tel enseignant valorise la coopération et le partage des ressources, tel autre la compétition et le secret ; l'un attache une extrême importance aux devoirs, l'autre les trouve inutiles et en donne peu ; l'un a des normes très précises pour tout, l'autre une tolérance beaucoup plus forte aux différences ; l'un traite les élèves comme des égaux, l'autre entretient une relation fortement asymétrique ; l'un crée un climat chaleureux et confiant, l'autre une atmosphère de terreur et de suspicion. Sans parler des divergences entre enseignants quant aux contenus, aux méthodes, au contrat didactique, à la façon d'évaluer, aux rapports avec les parents.

Comment s'y retrouver dans ce kaléidoscope ? C'est d'autant plus difficile que ces différences sont niées ou minimisées par l'institution, alors même que les élèves et leurs parents en font quotidiennement et parfois douloureusement l'expérience.

Si l'on confie un cycle d'apprentissage à une véritable équipe, ces discontinuités et ces incohérences devraient s'amenuiser, les

élèves devraient passer quelques années avec des règles du jeu et des styles pédagogiques relativement stables, mettant leur énergie à apprendre plutôt qu’à s’adapter, d’année en année, aux particularités changeantes et contradictoires des enseignants.

Le travail en équipe oblige aussi chacun à expliciter et à négocier sa représentation des objectifs de fin de cycle, ce qui atténue les différences qui tiennent à des conceptions des finalités de l’instruction et de ce qui se trouve au cœur des programmes.

1.5. Repères et boussoles

La référence aux mêmes objectifs durant plusieurs années permet un véritable « enseignement stratégique » au sens de Tardif (1992), une distinction plus claire entre objectifs, contenus et dispositifs. On passe d’une culture professionnelle de l’implicite (« Je me comprends ») et de l’oral à une culture de l’explicite, du document de travail, de la discussion et de la négociation d’un accord sur les points de divergence.

Les élèves et leurs parents ont aussi une meilleure chance de percevoir les enjeux essentiels et donc de se mobiliser sur ce qui en vaut la peine. À condition bien entendu que l’école et les enseignants fassent un effort considérable de communication au moment où s’installent les cycles, mais aussi par la suite.

2. Obstacles et dilemmes

Faut-il le souligner, la conception ambitieuse des cycles défendue dans ce livre rencontre une série d’obstacles et de dilemmes. Presque tous suscitent un débat, parfois des polémiques. Les plus cruciaux sont à mes yeux :

1. La question des objectifs de fin de cycle.
2. La question des points de repère en cours de cycle.
3. La question du temps effectif de séjour dans un cycle.
4. La question de l’évaluation.
5. La question de l’autonomie des établissements.
6. La question du travail d’équipe.
7. La question des groupements d’élèves.
8. La question des compétences.

Ces thèmes seront repris de façon systémique dans le corps de l'ouvrage. Ils ne sont qu'esquissés ici, pour donner à voir l'étendue du chantier.

2.1. La question des objectifs de fin de cycle

Les cycles sont pour les systèmes éducatifs l'occasion de passer enfin et de façon qu'on peut espérer irréversible d'une logique de programme (ce que les professeurs sont censés enseigner) à une logique d'objectifs (ce que les élèves sont censés apprendre et savoir au bout du compte).

Si les objectifs de fin de cycle sont bien conçus, il n'est pas nécessaire de les traduire en un programme. Certains objectifs visent certes des savoirs définis, mais sans prescrire l'ordre de leur acquisition. D'autres objectifs peuvent se travailler à travers des contenus variés, qu'il n'est donc pas nécessaire de standardiser.

Si l'on ne parvient pas, au moment de mettre en place des cycles d'apprentissage pluriannuels, à faire le deuil d'un programme, la moindre des choses serait de ne pas concevoir ce programme comme l'addition de plusieurs programmes annuels préexistants. Or, c'est tentant, puisque le travail est alors déjà fait, que les moyens d'enseignement sont conçus dans cette logique, que les parents, les élèves et les enseignants sont en terrain connu. Mais alors à quoi bon introduire des cycles d'apprentissage ?

Pour prendre tout leur sens, les cycles d'apprentissage exigent une « rupture » avec les étapes annuelles, donc les programmes correspondants. Pour opérer cette rupture, il faut évidemment que les objectifs de fin de cycle ne restent pas de vagues finalités, qu'ils décrivent assez précisément les apprentissages et le niveau de maîtrise visés, sans pour autant être fragmentés à l'excès. L'on parle aujourd'hui d'objectifs-noyaux, de socles de compétences, mais ces concepts sont loin d'être stabilisés.

Une partie de la crédibilité des objectifs de fin de cycle tiendra aux outils d'évaluation des progressions individuelles et d'établissement de bilans intermédiaires. Nul ne peut gérer une progression sur un an, *a fortiori* sur plusieurs années, sans disposer de repères, de cheminements types, de seuils identifiables dans la construction des connaissances et des compétences. Insister sur les objectifs de fin de cycle ne dispense pas de créer des repères plus proches. Cela ne justifie ni le maintien d'un programme traditionnel, ni un découpage des progressions standards par année scolaire.

2.2. La question des points de repère en cours de cycle

Avoir des objectifs ne contraint pas à revenir aux errements de la « pédagogie par objectifs », version simplifiée et illusoire du *mastery learning* de Bloom (1972, 1979). Il n'est pas question, dans un cycle pluriannuel, de chercher à atteindre les objectifs de fin de cycle les uns après les autres, en particulier s'ils visent des compétences ou des connaissances complexes.

Les objectifs de fin de cycle, loin de se substituer les uns aux autres durant le cycle, seront donc poursuivis en parallèle. Même si l'on adopte une organisation modulaire, un même objectif sera repris à plusieurs niveaux, dans plus d'un module. Il faut donc concevoir les objectifs comme autant d'avenues ou de lignes complémentaires et souvent entrecroisées de progression des apprentissages durant tout le cycle.

On doit dès lors ménager des étapes dans ces progressions. Dans un système éducatif fonctionnant en cycles, il importe de mettre à la disposition des enseignants des « balises », des objectifs intermédiaires et d'autres points de repère permettant de planifier les apprentissages et de piloter les progressions de mois en mois, d'année en année. Ces repères sont des outils de pilotage. Il importe de ne pas réintroduire par ce biais des objectifs de fin d'année ou des passages obligés aussi contraignants que dans un cursus structuré en années de programme.

2.3. La question du temps effectif de séjour dans un cycle

Cette question a déjà été esquissée. Elle doit être tranchée de façon claire au moment où l'on met en place des cycles pluriannuels, car le fonctionnement pédagogique de ceux-ci comme leurs contraintes d'évaluation seront très différents, voire contradictoires, selon qu'on affirme que dans la règle tous les élèves passent le même nombre d'années dans un cycle ou au contraire qu'on autorise les plus rapides à prendre un an de moins et les plus lents un an de plus. On voit immédiatement que, si l'on individualise la durée du passage, l'évaluation deviendra l'objet de toutes les pressions pour justifier un raccourcissement ou un allongement de la durée standard. Dans le cas contraire, elle devra faire face à un autre défi : proposer à chaque élève le cheminement le plus fécond pour lui, de sorte à optimiser l'usage du temps qui reste jusqu'à la fin du cycle.

2.4. La question de l'évaluation

Dans une approche systémique, on ne peut faire de l'évaluation un objet à part (Perrenoud, 1993b, 1998a). On dit souvent que ce qui est évalué dessine « le vrai programme ». Ce que l'évaluation dit des apprentissages et de leur progression, heureuse ou décevante, est le premier motif d'inquiétude des parents et de mobilisation des élèves.

Il faut donc se soucier d'adapter l'évaluation à la logique des cycles, ne pas sous-estimer les attentes des parents ou de l'administration, mais donner la priorité absolue aux outils de régulation des apprentissages et de pilotage des parcours de formation.

2.5. La question de l'autonomie des établissements

Il faut sans doute que le système éducatif normalise la longueur des cycles et leurs objectifs. Il faut aussi qu'il tranche la question de la durée de passage dans un cycle ainsi que celle de la coopération professionnelle et de la responsabilité collective des enseignants.

Pour le reste, on devrait laisser les enseignants concernés libres d'organiser le travail à leur guise durant le cycle, de même qu'on a progressivement appris à leur faire confiance pour structurer les tâches et les progressions durant l'année scolaire. Cette autonomie devrait s'étendre aux outils d'évaluation et de communication avec les parents, le système éducatif fixant un cahier des charges plutôt qu'un bulletin type. On imagine les controverses à ce sujet !

La question des groupements d'élèves et de la division du travail entre enseignants fait partie de cette autonomie, à condition qu'elle n'autorise pas le retour clandestin aux pratiques d'antan : chacun son année, chacun ses élèves et le minimum de coopération !

2.6. La question du travail d'équipe

Un cycle pluriannuel perd largement son intérêt si chacun des enseignants qui y interviennent n'a qu'une envie, se retrouver dans *sa* classe, « seul maître à bord avec ses élèves ».

Entre l'individualisme intégral et la fusion totale dans un collectif, quel est le point d'équilibre ? Quelle est l'autonomie optimale

de chacun par rapport à l'équipe, en matière de contrat et de démarches didactiques, de rapport pédagogique, d'exigences et de méthodes d'évaluation ?

2.7. La question des groupements d'élèves

Le problème est double :

- sur quels types de groupements faut-il jouer, en termes de fonctions, d'effectif, de composition, de durée ?
- comment gérer raisonnablement la répartition des élèves entre ces groupements, de sorte à optimiser les situations d'apprentissage proposées à chacun, principe de base d'une pédagogie différenciée ?

L'évaluation formative intervient au sein de chaque groupement constitué, comme outil de régulation interactive des apprentissages. Dans ses variantes proactive et rétroactive (Allal, 1988) elle joue un rôle central dans la répartition des élèves entre des groupes et des activités parallèles.

2.8. La question des compétences professionnelles

Organiser le travail et piloter des progressions sur plusieurs années, coopérer, gérer des dispositifs de différenciation et des parcours individualisés, pratiquer une évaluation critériée rapportée à des objectifs et réguler des processus d'apprentissage : autant de compétences qui ne sont pas aujourd'hui pleinement assurées par la formation initiale des enseignants. Il s'agit donc de faire évoluer cette dernière et de mettre en place des formations continues en phase avec le fonctionnement attendu des cycles pluriannuels.

3. Plan de l'ouvrage

Cet ouvrage prolonge les réflexions sur les cycles d'apprentissage et leur organisation modulaire développées dans *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (Perrenoud, 1997). Ce livre présentait déjà l'introduction de cycles pluriannuels comme l'une des conditions structurelles d'une pédagogie différenciée efficace. Les cycles ne sont cependant qu'un moyen, leurs vertus sont potentielles, il reste à les réaliser. Créer des cycles sans rien changer dans les fonctionnements pédagogiques et didactiques, dans l'évaluation, dans

la conception des objectifs, dans la coopération entre enseignants peut aggraver les inégalités, en raison même de l'éloignement des échéances.

C'est pourquoi ce livre met l'idée même de cycle au centre du propos, mais la relie constamment à d'autres composantes essentielles du système : le curriculum, l'évaluation, l'organisation du travail, les dispositifs de différenciation, les approches didactiques, la coopération professionnelle, les projets d'établissement, la formation des enseignants.

De 1998 à 2001, j'ai publié une dizaine d'articles sur ces questions dans *L'Éducateur*, la revue du syndicat des enseignants de Suisse romande (SER). Dans un contexte de réformes scolaires orientées à la fois vers les compétences et vers les cycles pluriannuels, il me semblait utile de clarifier le concept de cycle pluriannuel, d'expliciter les raisons d'aller dans ce sens et d'identifier quelques-uns des obstacles prévisibles. La France avait introduit des cycles dès 1989, mais sans aller au bout de leur mise en œuvre. Dix ans plus tard, elle n'en faisait plus un sujet de débat ou d'enquête. La Belgique, le Québec, plusieurs cantons suisses décidaient d'introduire des cycles de deux ans, parfois de façon assez précipitée, sans bases conceptuelles solides et sans trop se poser de questions sur le sens de cette innovation, sans doute parce que la réforme du curriculum les préoccupait davantage. Si les cycles existent, il n'est pas trop tard pour habiter cette structure de façon plus ambitieuse et raisonnée, elle peut évoluer. Si les cycles sont en projet, il importe plus encore de débattre de leur conception et de ce qu'on en attend.

Dès 1994, j'ai par ailleurs été fortement engagé dans une ample rénovation de l'enseignement primaire à Genève. La création de cycles d'apprentissage pluriannuels était l'une des principales hypothèses de travail, mais, alors que d'autres systèmes fixaient *a priori* leur durée et leurs objectifs, la démarche genevoise a invité une trentaine d'écoles volontaires à mettre à l'épreuve l'hypothèse de cycles pluriannuels, sans préjuger de leur durée et de l'organisation du travail en leur sein (Gather Thurler et coll., 1999). Cela devait aboutir en 1999, après de nombreux débats, de multiples essais dans diverses directions et sur la base d'un assez large consensus des enseignants concernés, à la proposition de créer deux cycles d'apprentissage de quatre ans chacun, pour remplacer les huit étapes annuelles du primaire. Les autorités scolaires

ont finalement adopté cette proposition, qui est en cours de réalisation au moment où j'achève ce livre. Il semble hélas qu'on s'achemine vers une vision fortement édulcorée des cycles pluriannuels :

- en renonçant à une véritable responsabilité collective des enseignants et à la création d'équipes pédagogiques porteuses du fonctionnement d'un cycle, substituant à cette option coopérative la notion vague de « suivi collégial » ;
- en affaiblissant le lien entre cycles pluriannuels et pédagogie différenciée, façon de dépolitiser l'introduction des cycles, de la mettre sous la bannière de la modernisation plutôt que de la démocratisation ;
- en limitant la place des parents, véritables interlocuteurs durant la phase d'exploration, notamment par le renoncement à introduire des conseils d'établissement ;
- en normalisant l'évaluation, en insistant sur l'information des parents bien plus que sur des outils de régulation des apprentissages et des parcours ;
- en mettant l'accent sur les objectifs et la composante curriculaire des cycles, au point de paraître redécouvrir la pédagogie par objectifs, alors que ce ne sont que des outils ;
- en perdant l'occasion de développer l'autonomie des établissements à l'occasion de la mise en place des cycles.

Ces rétrécissements attestent le peu d'audace des stratégies d'innovation, la faible confiance faite aux enseignants, la peur de l'administration de perdre le contrôle de l'organisation du travail ou de devoir dialoguer avec des équipes ou des établissements.

Certaines options sont encore incertaines :

- Respectera-t-on la liberté des enseignants d'organiser leur travail différemment d'un établissement à l'autre, notamment en termes de modes de groupement des élèves ?
- Adoptera-t-on une politique claire sur la durée de séjour des élèves dans un cycle de quatre ans ?
- Trouvera-t-on des formules originales de coordination au sein des établissements ?

Mon propos n'est pas ici d'analyser les enjeux genevois, ni d'ailleurs de me pencher en détail sur d'autres systèmes éducatifs. Les idées que je défends dans ce livre puisent en partie dans

l'immense travail d'expérimentation et de conception engagé de 1994 à 1999, mais je ne saurais dire que leur réalisation actuelle me convainc à tous égards. Mon propos n'est donc pas de donner un système particulier en exemple. La conception des cycles présentée ici n'est réalisée nulle part et repose en partie sur des hypothèses de travail plausibles, mais qui n'ont pas été vérifiées à large échelle.

À une époque où les systèmes éducatifs francophones et quelques autres s'orientent vers des cycles d'apprentissage pluriannuels, le rôle des chercheurs est d'agiter des idées avant que les pratiques ne se figent, de travailler à l'explicitation d'une conception cohérente des cycles, pour équilibrer autant que possible la dérive gestionnaire et les compromis pragmatiques entre les divers groupes d'acteurs.

Les cycles peuvent représenter un progrès important dans la démocratisation de l'enseignement, aussi bien que dans la marche vers des pédagogies actives et constructivistes. Ils peuvent aussi ne rien changer d'essentiel. Ils peuvent même aggraver les inégalités.

Ce qui fera la différence ? Les acteurs, les rapports de force, mais aussi la clarté et la pertinence de leurs idées, le caractère systémique de leur approche, l'intelligence de leurs stratégies de changement, leur tolérance au désordre provisoire et à la différence.

Ce livre souhaite provoquer le débat. Il prend parti sur quelques options essentielles à mes yeux : la longueur des cycles, la responsabilité collective, l'évaluation. J'ai puisé à plusieurs reprises dans les idées de la rénovation genevoise, à laquelle j'ai largement contribué de 1994 à 1999, durant la période d'exploration. Toutefois, les idées avancées ici n'engagent que moi dans leur formulation actuelle.

La conception des cycles d'apprentissage développée dans le présent ouvrage n'est ni une description d'un système existant, ni un modèle idéal implantable tel quel. Ce sont plutôt des éléments dont chacun pourra se saisir, soit pour définir des cycles à l'échelle d'un système éducatif, soit pour organiser concrètement le travail en cycles au sein d'un établissement ou d'une équipe, soit pour planifier des formations.

Il est difficile de trouver une seule logique d'exposition d'un ensemble d'idées qui forment système. L'ordre des chapitres illustre un itinéraire possible dans la complexité, celui qui m'a semblé le plus judicieux. En voici les étapes.

Le propos du chapitre premier, *Un concept très diversement défini*, est de comprendre pourquoi le concept de cycle d'apprentissage est aussi vague. Dans une « auberge espagnole », on ne trouvait, dit-on, que ce que l'on amenait. Les cycles pluriannuels sont du même ordre. Au-delà d'une idée générale – créer des liens plus forts entre des étapes annuelles consécutives –, chacun construit la notion de cycle à sa guise. Entre un simple affaiblissement du redoublement et une rupture radicale avec les étapes annuelles, le concept flotte. Sans doute n'est-ce pas sans profit : le consensus global sur les cycles s'effrite dès lors qu'on met les points sur les i ! Pourtant, il faut prendre ce risque, car des cycles introduits à la faveur d'un malentendu ne peuvent constituer un progrès.

Le chapitre 2, *De nouveaux espaces-temps de formation*, propose donc une conception globale des cycles articulée en neuf thèses :

1. Un cycle d'apprentissage n'est qu'un moyen de faire mieux apprendre et de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités.
2. Un cycle d'apprentissage ne peut fonctionner que si les objectifs de formation visés en fin de parcours sont clairement définis. Ils constituent le contrat pour les enseignants, les élèves et les parents.
3. Il importe de développer dans les cycles pluriannuels plusieurs dispositifs ambitieux de pédagogie différenciée et d'observation formative.
4. La durée de passage dans un cycle doit être standard, pour forcer à différencier selon d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé.
5. Un espace-temps de formation de plusieurs années ne peut atteindre ses buts que si les démarches et les situations d'apprentissage sont repensées dans ce cadre.
6. À l'intérieur d'un cycle, les enseignants s'organisent librement et diversement. Le système leur propose des outils à titre *indicatif* : balises intermédiaires, modèles d'organisation du travail et de groupement des élèves, outils de différenciation et d'évaluation.
7. Il est souhaitable qu'un cycle d'apprentissage soit confié à une équipe pédagogique stable, qui en soit collectivement responsable durant plusieurs années.

8. Les enseignants doivent recevoir une formation, un soutien institutionnel et un accompagnement adéquats pour construire de nouvelles compétences.
9. La quête d'un fonctionnement efficace en cycles est une *longue march*e, à considérer comme un processus négocié d'innovation, qui s'étale sur plusieurs années.

Ces neuf thèses sont prises pour acquises dans toute la suite de l'ouvrage.

Le chapitre 3, *Trois conditions pour apprendre,* rappelle ce qui devrait être une évidence : la structure ne suffit pas, elle n'est qu'une façon de rendre possibles et féconds les interactions didactiques et, plus globalement, le rapport pédagogique. Je plaiderai, cela n'a rien d'original mais doit être constamment présent à notre esprit, pour des cycles qui créent des situations :

- qui ne menacent pas l'identité, la sécurité, la solidarité des apprenants ;
- qui soient mobilisatrices, porteuses de sens et provoquent une activité dans laquelle les apprenants s'engagent personnellement et durablement ;
- qui sollicitent le sujet dans sa zone proximale de développement et d'apprentissage.

La radiographie des conditions de travail et des situations d'apprentissage dans lesquelles sont placés quotidiennement les élèves me paraît le critère décisif d'évaluation d'un système éducatif, en particulier lorsqu'on ne peut attendre dix ou vingt ans pour mesurer les acquis durables des élèves à l'issue de leur parcours scolaire.

Dans le chapitre 4, *Cycles courts ou cycles longs, un choix stratégiqu*e, je me prononce, à terme, en faveur de cycles de plus de deux ans, condition à mes yeux d'une véritable individualisation des parcours de formation. Une équipe pédagogique hésitera à prendre le risque de laisser les élèves cheminer selon des itinéraires différents si elle doit très vite les faire converger vers des objectifs communs. Deux ans, c'est mieux que les 8-9 mois d'une seule année scolaire, mais c'est peut-être encore trop court.

Il y a une seconde raison de privilégier des cycles longs : ils favorisent une rupture nette avec les modes actuels d'organisation du travail scolaire. Il est en effet tentant de considérer un cycle de

deux ans comme une « longue » année scolaire, en conservant le mode de programmation des contenus, le type de gestion de classe, la progression synchrone des élèves et une évaluation comparative. L'organisation du travail dans un cycle de deux ans peut aussi ressembler parfaitement à ce qu'on observe dans les classes où coexistent des élèves d'âges différents qui suivent des programmes différents, classes que selon les pays on dit à plusieurs cours, à plusieurs divisions ou à degrés multiples.

Le chapitre 5, *Le rôle décisif des objectifs de fin de cycle*, définit ce qui devrait être le contrat principal des enseignants travaillant en cycles : permettre au maximum d'élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle. Pour cela, « faire au mieux », en utilisant des outils, des idées mis à disposition par le système éducatif, mais sans avoir à atteindre des objectifs intermédiaires à une date donnée, ni à soumettre les progressions à un programme officiel.

Que les objectifs se substituent au programme ne fait pas l'unanimité. Que l'institution soit exigeante sur les objectifs et laisse en contrepartie aux professionnels la plus grande autonomie quant au choix des stratégies pour y parvenir va contre la tradition bureaucratique, mais se heurte aussi aux ambivalences des enseignants : être libres, oui, mais de préférence sans en assumer la pleine responsabilité. Se conformer au travail prescrit offre l'immense confort de n'avoir de comptes à rendre que sur le respect des prescriptions, non sur les acquis des élèves.

Dans le chapitre 6, *Objectifs communs et parcours individualisés,* je tente de montrer que jouer sur le nombre d'années de scolarité mène à une impasse, qu'il ne faut pas réinventer le redoublement en allongeant le séjour dans les cycles, mais prendre le problème sous un autre angle, celui de l'intensité et de la qualité de la prise en charge pédagogique. Ce qui amène à reprendre la question de la discrimination positive et des missions de l'école publique.

Le chapitre 7, *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge*, soutient que l'individualisation est une simple conséquence logique d'une adaptation des tâches et des situations d'apprentissage aux élèves. Autrement dit, les stratégies et les dispositifs de pédagogie différenciée sont premiers, l'individualisation des parcours en découle. Cela n'interdit pas d'imaginer des itinéraires typiques, mais les cycles ne visent pas à mettre d'emblée chaque élève sur le rail qui lui convient.

Le chapitre 8, *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*, reprend dans le cadre des cycles pluriannuels les trois fonctions de l'évaluation dégagées par Cardinet (1983a). L'évaluation est :

- *prédictive* lorsqu'elle permet d'orienter vers un cursus ;
- *certificative* lorsqu'elle atteste des acquis consolidés à l'intention de tiers ;
- *formative* lorsqu'elle contribue à optimiser les processus d'enseignement-apprentissage, soit de façon interactive, au cours d'une tâche, soit en guidant l'attribution des élèves à des activités ou à des groupes.

Ces distinctions sont loin d'être claires pour chacun et la pertinence des trois fonctions n'est pas d'emblée démontrée dans une scolarité organisée en cycles pluriannuels. Il faut à mon sens éviter de qualifier de « certificatif » tout bilan de fin de cycle, et *a fortiori* tout bilan intermédiaire des acquis. La certification n'a de sens que lorsque l'élève quitte l'école ou à la rigueur l'école obligatoire. Jusqu'alors, le formatif est prioritaire, ce qui n'exclut pas les bilans, ne serait-ce que pour savoir comment les élèves progressent et quelle est la distance à parcourir jusqu'aux objectifs de fin de cycle.

Quant à l'évaluation « prédictive », on y recourt en général à propos des critères qui sous-tendent les décisions de sélection ou d'orientation entre divers cursus. On pourrait évidemment étendre la notion à toute évaluation prospective ou « proactive » (Allal, 1988), donc parler d'évaluation prédictive chaque fois qu'il faut fonder une décision d'attribution d'un élève à tel ou tel « traitement pédagogique », par exemple un groupe de besoins ou un module. Il me semble plus clair de parler alors d'évaluation formative, en considérant que cette évaluation fait partie d'un processus d'enseignement-apprentissage en cours qu'elle sert à réguler.

Le chapitre 9, *Informer les parents,* dénonce l'hypertrophie des carnets scolaires que les cycles pluriannuels peuvent renforcer, qui culmine avec l'idée d'une évaluation faite spécifiquement *pour* informer les parents. Je plaiderai pour une priorité donnée à l'évaluation formative, mise au service de la régulation des apprentissages et des parcours, mais dont l'enseignant peut tirer de quoi informer les parents. Il importe alors que ceux-ci jouent le jeu et ne pervertissent pas les observations formatives en les interprétant comme des pronostics prématurés de réussite ou d'échec. Le degré

de sélectivité du système est à cet égard décisif : si les échéances sont proches et la sélection féroce, il est difficile de demander aux parents d'être sereins et de ne pas se préoccuper de la réussite de leurs enfants. Les informer passe donc par un travail d'explication et par un dialogue local suivi plus que par de magnifiques bulletins scolaires périodiques standardisés à l'échelle nationale.

Il faut tout mettre en œuvre pour que l'effort d'information des parents ou de l'administration n'épuise pas les énergies consacrées à évaluer et qu'il ne prenne pas indûment la place de l'évaluation formative. La dissociation entre information des parents et régulation des apprentissages se heurte à de nombreux obstacles, notamment parce que certains parents ne prennent pas l'information qui leur est destinée comme une synthèse périodique d'une observation formative continue, mais comme la formulation anticipée du bilan de fin de cycle, voire de fin de cursus primaire, avec toutes les craintes qui s'y rattachent. C'est pourquoi il importe que l'institution repousse formellement le certificatif à la fin de la scolarité obligatoire et s'applique à ne pas assimiler les bilans intermédiaires, seraient-ils de fin de cycle, à une certification, même « interne » ou « informelle ».

Le chapitre 10, *Gérer un cycle d'apprentissage en équipe,* développe l'idée que créer des cycles sans faire un pas décisif en avant vers la coopération professionnelle est au moins une occasion manquée, peut-être une source d'échec. L'une des limites des pédagogies différenciées est que, dans le meilleur des cas, chacun tente « dans son coin » de résoudre des problèmes qui le dépassent, qui trouvent leur source en amont de son intervention et exigent un suivi en aval. Il ne suffit pas de « décloisonner », de se parler des élèves, chacun restant pour l'essentiel dans sa classe.

Constituer une équipe pédagogique n'impose pas d'enseigner, en se tenant la main, à des centaines d'élèves réunis dans une immense salle. Il faut viser des équipes restreintes, de 4-5 enseignants, qui prennent chacune en charge une centaine d'élèves appartenant au même cycle et se répartissent les tâches et les groupes de façon concertée. Dans les grands établissements, rien n'empêche de créer des équipes parallèles au sein du même cycle, des équipes à taille humaine, ce qui permet des réunions informelles et des régulations rapides. Une équipe de 4-5 personnes demande certes une coordination, mais autorise à se passer d'un « chef d'équipe ». Une équipe de cette taille dispose d'assez d'espaces, de ressources, de compétences, d'idées pour concevoir

des dispositifs souples et diversifiés. Précisons que la coopération ne s'oppose nullement à la division du travail, à condition que l'équipe en conserve la maîtrise. Les enseignants qui travaillent en équipe peuvent jouer sur toutes les dimensions des pédagogies de groupe (Meirieu, 1989a et b) et se répartir les tâches à leur façon, selon leur conception de l'équité, des besoins et des compétences.

Le chapitre 11, *Peut-on imaginer une véritable responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage ?*, prolonge la réflexion sur un plan juridique. Coopérer n'est pas facile, la décision commune ne va pas sans conflits, sans prises de pouvoir, sans crises. Si l'on ne compte pas sur un chef pour arbitrer en cas de divergences, il faut concevoir d'autres mécanismes évitant la paralysie ou le repli de chacun sur son pré carré. Dans ce chapitre, j'explore l'idée d'une plus forte responsabilité collective des enseignants.

Dans un métier aussi individualiste, cette idée peut sembler déraisonnable. Relever le défi donnerait toutefois aux élèves une chance d'être pris en charge de façon cohérente ou continue au moins durant la durée d'un cycle, si possible au-delà, dans le cadre d'un projet d'établissement. Tout en sachant qu'on se heurte à un lourd héritage et que l'évolution sera lente, il est temps de poser clairement le problème.

Le chapitre 12, *L'organisation du travail dans un cycle,* examine quelques aspects stratégiques de l'organisation du travail dans un cycle confié à une véritable équipe. Y sont débattus la conception et le rôle des groupes de base et des autres groupes et modes de travail disponibles, ainsi que la question du système de répartition optimale des élèves. Ce chapitre envisage aussi les conditions d'une certaine équité dans la répartition des tâches entre enseignants.

La conclusion rappelle que les cycles d'apprentissage pluriannuels, dans leur conception la plus ambitieuse, ne sont encore qu'une promesse, qu'ils posent nombre de questions difficiles, mais qu'ils permettent aussi d'espérer quelques progrès dans la lutte contre l'échec scolaire, tout en accélérant le processus de professionnalisation du métier d'enseignant et en favorisant le développement de nouvelles compétences.

On l'aura compris, l'essentiel de l'ouvrage concerne en priorité l'*école primaire*. Faut-il réserver un traitement distinct au préscolaire ? Je ne le crois pas. Certes, la fréquentation de l'école n'est pas obligatoire avant l'âge légal, ce qui autorise les enfants à entrer en ordre dispersé dans le cycle des apprentissages premiers.

Un cycle d'apprentissage pluriannuel digne de ce nom, qui gère des parcours diversifiés, n'aura cependant aucun mal à accueillir des enfants à n'importe quel moment du cursus. Le préscolaire a en outre développé des méthodes d'organisation du travail qui le préparent fort bien au fonctionnement en cycle. On s'y préoccupe aussi de pédagogie différenciée, depuis longtemps, par la force des choses. Quant au curriculum, il est, à ce niveau du cursus, fortement orienté vers des compétences de haut niveau et des objectifs de développement (Perrenoud, 2000c), ce qui cadre fort bien avec des objectifs à terme de deux ans. Je ne ferai donc pas du préscolaire un cas particulier, sinon pour dire que c'est sans doute le cycle d'études le plus proche d'une logique de cycle d'apprentissage.

L'enseignement secondaire pose un problème bien différent. On y introduit des cycles d'apprentissage dans plusieurs pays, mais la fragmentation du curriculum en de nombreuses disciplines étanches, la force des programmes annuels et la sacro-sainte grille horaire compliquent fortement la coopération professionnelle et la recherche de nouvelles formes d'organisation du travail. Pour étendre la présente réflexion à l'école secondaire, il faut donc envisager des regroupements de disciplines en champs plus larges, de vrais objectifs pluriannuels, de nouvelles formes d'évaluation. Les propositions formulées dans ce livre ne sont donc transposables qu'avec des précautions et en tenant compte de contraintes supplémentaires…

CHAPITRE

1

Un concept très diversement défini

L'idée de cycle d'apprentissage est loin d'admettre une définition stable. Elle est plutôt comme une auberge espagnole : on y trouve ce qu'on y apporte. Pour les uns, un cycle d'apprentissage se définit purement et simplement par la suppression ou la limitation drastique du redoublement à l'intérieur d'un cycle d'études dont la structure reste inchangée.

Selon une définition plus ambitieuse, un cycle d'apprentissage pourrait servir de cadre intégrateur et de point d'appui à une évolution du métier d'enseignant, des programmes et des cursus, de l'évaluation et de la lutte contre les inégalités.

Dans tous les cas, il s'agit en général de partir d'un cycle d'études existant et de l'aménager. Un cycle d'études est conçu ici comme une suite de degrés (ou niveaux) annuels formant un tout. Un établissement scolaire regroupe généralement les élèves qui fréquentent le même cycle d'études. Il existe, à l'intérieur d'un cycle

d'études, une certaine unité de conception des objectifs, des disciplines, des programmes et des moyens d'enseignement. Les enseignantes et les enseignants ont une formation et un statut homogènes, ils dépendent de la même direction et du même règlement. L'appartenance à un cycle d'études est pour eux une forme d'identité, parfois de fierté. Pour les élèves et les familles, la progression d'un cycle d'études au suivant marque les grandes étapes de la scolarité. À l'intérieur du cycle d'études, les marches annuelles mènent les élèves de l'entrée à la sortie.

Un cycle d'apprentissage pourrait à la rigueur n'être qu'une expression à la mode pour désigner un cycle d'études. Ce serait beaucoup de bruit pour rien, même s'il n'est jamais anodin de mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'étude ou l'enseignement. Proposons plutôt une définition minimale, qui marque la différence : un cycle d'apprentissage est un cycle d'études à l'intérieur duquel on ne redouble plus.

Cela mérite-t-il le détour ? Sans doute. Toutefois, on doit aller plus loin, car la simple suppression du redoublement ne met pas fin à l'échec scolaire et les cycles d'apprentissage présentent bien d'autres facettes intéressantes dans la perspective d'une pédagogie différenciée.

1. La fin du redoublement

Depuis une trentaine d'années, les systèmes éducatifs se sont efforcés de limiter les redoublements, en tout cas à l'école primaire. Ceux-ci subsistent, à hauteur de 2 à 5 %, selon les degrés et les régions. Dans cette lutte contre le retard scolaire, commencée il y a plus de trente ans (Roller et Haramein, 1961), les cycles d'apprentissage peuvent apparaître comme le pas suivant : rendre le redoublement impossible ou rarissime à l'intérieur d'un cycle d'études.

Le redoublement est d'une efficacité très limitée, comme le montre la recherche dans tous les pays (Allal et Ntamakiliro, 1998 ; Allal et Schubauer-Leoni, 1992 ; Crahay, 1996, 1997, 1998 ; Paul, 1996). Nombre d'enseignants ne veulent pas le croire (Pini, 1991 ; Burdevet, 1998), mais c'est un fait : le redoublement d'un degré met rarement celui qui le subit à égalité avec les élèves plus jeunes parmi lesquels il se retrouve l'année suivante. Faire redoubler un élève deux ou trois fois durant sa scolarité n'est pas une solution, on le sait maintenant et c'est devenu exceptionnel. Le maigre gain

enregistré en termes de niveau scolaire se paie au prix fort, car le redoublement affecte l'image de soi d'un élève et sa valeur aux yeux des autres, son retard scolaire (décalage entre âge réel et âge « normal ») devenant un handicap lors de toute décision ultérieure. À résultats scolaires voisins, l'âge fait la différence.

Le redoublement ne permet pas d'accroître sensiblement l'homogénéité des classes. Chaque enseignant sait bien qu'il accueille de toute façon, au début de chaque année scolaire, un groupe hétérogène et que certains des élèves qui n'ont pas redoublé ne maîtrisent pas pour autant les préalables du programme et qu'ils seront d'emblée en difficulté. Pour assurer une très forte homogénéité des classes, peut-être faudrait-il faire redoubler le tiers d'une cohorte, ce qui serait intolérable. On ramène donc les taux de redoublement à moins de 5 %. La question est alors de savoir, dans une classe de 20-25 élèves, qui sera la « victime de l'année ». Il y a des classes où aucun élève ne redouble, d'autres où l'on en trouve deux, exceptionnellement plus. Si l'on tient compte de la disparité des niveaux des classes, cela veut dire qu'un élève faible a beaucoup moins de risques de redoubler dans une classe faible que dans une classe forte. Des études belges (Grisay, 1984) montrent que, si l'on substituait une épreuve standardisée aux évaluations internes à chaque classe, une partie de ceux qui redoublent seraient promus et inversement. Le redoublement apparaît non seulement inutile, mais injuste ! Il est donc parfaitement fondé de le supprimer ou de le limiter sévèrement, parce qu'il n'est pas une réponse efficace et équitable aux difficultés d'apprentissage.

Toutefois, sa simple disparition ne suffira pas à éliminer l'échec scolaire (Perrenoud, 1996b). Ne pas transformer les difficultés scolaires en redoublements ne les supprime pas pour autant. Il faut donc chercher d'autres réponses à l'hétérogénéité.

A-t-on besoin pour cela d'introduire des cycles d'apprentissage ? Hutmacher (1993) a montré que, lorsque l'enseignant accompagne ses élèves durant deux ans ou davantage, le redoublement disparaît *de facto*, sans avoir été officiellement interdit. On peut en conclure qu'un enseignant fait redoubler avant tout en fonction des attentes supposées de ses collègues : il ne veut pas qu'ils lui reprochent d'avoir « laissé passer » un élève trop faible. On pourrait craindre que cette tolérance soit compensée par un taux de redoublement deux fois plus élevé à la fin de la seconde année. Ce n'est pas le cas.

Ne serait-ce pas la solution la plus simple ? La généralisation de classes à degrés multiples ou à plusieurs cours pourrait, si elle était décidée dans cette intention, faire diminuer fortement le redoublement. Courantes dans les campagnes, de telles classes ont presque disparu avec les concentrations urbaines. On pourrait s'amuser du retournement par lequel une organisation qui symbolise le passé de l'école préfigurerait désormais son avenir ! L'existence d'équipes pédagogiques cohérentes permettrait d'obtenir la même continuité dans la prise en charge.

Pour supprimer le redoublement, il n'apparaît donc pas nécessaire d'instituer des cycles d'apprentissage. Certains pays du nord de l'Europe ont rendu le redoublement exceptionnel et ne s'en portent pas plus mal, comme en témoigne la Finlande, en tête de l'enquête PISA (OCDE, 2001). Dans d'autres cultures, attachées au redoublement (Crahay, 1998), la création de cycles d'apprentissage est peut-être une condition nécessaire pour franchir ce pas :

- c'est une mesure positive, alors que la suppression du redoublement paraît priver sans compensation d'un moyen de réduire un peu l'hétérogénéité ;
- elle crée une solidarité institutionnelle entre enseignants du même cycle et les invite fortement à la cohérence et à la continuité pédagogiques ;
- c'est une structure ouverte, qui permet d'évoluer progressivement vers un décloisonnement des degrés et la prise en charge collective des élèves.

Il n'est donc pas absurde de créer des cycles d'apprentissage aux seules fins de supprimer le redoublement. Mais il existe d'autres raisons, plus fondamentales, plus ambitieuses.

2. La fin des marches annuelles

La scolarité est un escalier dont les marches sont annuelles. Il n'en a pas toujours été ainsi (Giolitto, 1983), mais c'est devenu la norme au XXe siècle, si bien que nous avons du mal à imaginer une autre organisation. Dans leur version la plus audacieuse, les cycles d'apprentissage mettent en question cette structuration du cursus en années de programme.

Ils ne tournent pas le dos à l'idée qu'il faut définir des marches. À l'échelle d'une école alternative, on peut organiser la

scolarité, sinon sans repères, du moins sans étapes fixes. Dans l'enseignement public, ces étapes se sont imposées dans une logique bureaucratique, mais aussi par souci de transparence, d'équité, de mobilité. Elles permettent, avec les programmes et les manuels, une relative standardisation de la scolarité, par-delà la diversité des établissements et des professeurs.

Les cycles d'apprentissage ne rompent pas avec cette logique. Ils dessinent simplement de plus hautes marches, moins nombreuses, qu'un élève franchit en deux, voire trois ou quatre ans. Cela paraît *a priori* moins « naturel » qu'un découpage annuel, scandé par les grandes vacances. Mais pourquoi, alors, ne pas tenir compte des autres périodes de vacances ? Un programme trimestriel jusqu'à Noël, un autre jusqu'aux vacances de Pâques et un troisième jusqu'à l'été, cela ne vous rappelle rien ? Dans certains pays, il fut un temps où la scolarité était organisée en trimestres. Pourquoi alors ne pas imaginer un programme mensuel ? L'école ne semble jamais être allée, toutefois, jusqu'à faire redoubler des mois ou des trimestres…

Le découpage du cursus n'est sans doute pas sans liens avec l'image de la construction des savoirs qui a cours dans un système à un moment donné de son histoire. Lorsqu'on concevait la scolarité comme un empilement de notions, fonctionner par programmes annuels, voire trimestriels ou mensuels ne gênait pas. Il était même rassurant de savoir quel verbe il fallait travailler en novembre ou en mars. On faisait « une chose après l'autre », on tournait dans le bon ordre et au bon rythme les pages du texte du savoir, scandant la fin d'un chapitre par une épreuve de contrôle.

Les étapes mensuelles et même trimestrielles ont disparu avec les nouveaux programmes des années 1970-1980, qui insistaient déjà sur des objectifs de fin d'année et laissaient aux enseignants la responsabilité de planifier leur progression à l'intérieur de cet espace-temps. Aujourd'hui, c'est entré dans les mœurs, les parents s'étonnent de moins en moins qu'on n'étudie pas la même notion la même semaine dans des classes parallèles. On leur a maintes fois expliqué que l'important était que les notions soient étudiées avant la fin de l'année, que l'ordre et le moment de leur apparition n'étaient plus synchronisés. Les jeunes enseignants ne se doutent même pas qu'il y a moins de cinquante ans on aurait pu leur imposer le détail d'une progression mois par mois. Une autonomie qui paraissait inconcevable est devenue évidente.

En proposant des marches pluriannuelles, les cycles d'apprentissage créent une nouvelle rupture, qui suscite les mêmes inquiétudes. S'ils s'instituent, on peut parier que, dans quelques décennies, ils paraîtront aussi « naturels » que les marches annuelles que nous connaissons. On s'étonnera du fait qu'on ait pu simplement songer à enfermer les apprentissages dans d'aussi courtes étapes. Mais pour en arriver là, il faut abandonner le connu et aller vers un système dont beaucoup d'enseignants, de responsables scolaires et bien entendu de parents se demandent comment diable il pourrait fonctionner. Ils ne voudront et ne pourront affronter le risque du changement que s'ils perçoivent d'excellentes raisons de définir aujourd'hui des marches pluriannuelles.

La suppression du redoublement ne me paraît ni la seule ni la meilleure de ces raisons. L'important est de trouver l'espace-temps de formation qui permette à la fois :

- une planification et une gestion « intelligentes » des apprentissages ;
- une lutte efficace contre les inégalités par une pédagogie différenciée.

Pourquoi serait-il plus intelligent de définir des marches pluriannuelles ? Parce que la conception des apprentissages continue à évoluer, en mettant de plus en plus l'accent sur la construction de champs conceptuels et de compétences qui sont des objectifs de formation à long terme. Un découpage mensuel ou trimestriel convenait sans doute à des programmes très notionnels : une série de mots, de faits, de règles, de dates, de verbes à retenir. Si les systèmes éducatifs ont élargi le mandat au trimestre, puis à l'année, c'est parce que les objectifs ont peu à peu privilégié des apprentissages plus fondamentaux et en même temps parce que les enseignants ont acquis les compétences nécessaires pour gérer de façon autonome des échéances plus éloignées.

Ce mouvement n'est pas achevé. L'introduction de cycles est un pas de plus dans cette voie, se fondant sur le constat que les objectifs que poursuit l'école d'aujourd'hui s'accommodent de moins en moins d'échéances annuelles. Une année scolaire compte en effet moins de 40 semaines de classe, dont quelques-unes ne sont pas propices à l'étude, alors que peu d'apprentissages fondamentaux peuvent être planifiés sur moins de deux ans, aussi bien en mathématique qu'en français ou dans d'autres disciplines.

Nous verrons que cette conception plus large des cycles d'apprentissage nous amène à réfléchir sur de nouveaux « espaces-temps » de formation, sur leurs objectifs et leur gestion, sur les dispositifs de pédagogie différenciée et d'évaluation formative qu'ils permettent et exigent, enfin sur le travail des enseignants en équipe.



De nouveaux espaces-temps de formation

Qui veut supprimer le redoublement et décloisonner les degrés annuels investira les cycles d'apprentissage pluriannuels de cet espoir. Dans certains systèmes, cela représente déjà une avancée majeure. Dans d'autres, on assignera aux cycles de plus fortes ambitions. Dans ce livre, les cycles d'apprentissage sont conçus et défendus comme de nouveaux « espaces-temps de formation », censés favoriser une plus grande égalité devant l'école à travers :

- une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative ;
- des parcours de formation diversifiés.

Le but est que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de cursus, dans le même temps, mais au besoin par des chemins différents.

Ce chapitre propose un premier développement de ces éléments, sous la forme de neuf thèses déjà mentionnées dans l'introduction. Chacune sera brièvement énoncée et commentée, pour suggérer d'abord une vue d'ensemble. Un cycle d'apprentissage est un système de travail qu'il faut considérer dans toutes ses composantes. Les thèmes les plus cruciaux seront repris de façon plus approfondie dans d'autres chapitres.

Les thèses qui suivent ne prétendent pas exprimer une définition orthodoxe des cycles. Chacun peut les concevoir à sa manière, l'idée étant assez générale pour autoriser diverses interprétations. L'important est de se situer et d'affirmer clairement ce qu'on attend des cycles, sans quoi on pourra difficilement en débattre.

1. Un moyen de faire mieux apprendre

Thèse 1 : Un cycle d'apprentissage n'est qu'un moyen de faire mieux apprendre et de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités. Instaurer des cycles n'est pas une fin en soi. Ce n'est qu'un moyen de mieux atteindre les objectifs de la formation, en se donnant de nouveaux espaces et temps de travail. Il reste à structurer ces espaces-temps efficacement, de façon équitable, concertée et lisible.

La mise en place d'une structure n'a, par elle-même, aucun effet magique. Elle ne fait que rendre possibles des pratiques nouvelles. Elle encourage et autorise à construire des dispositifs d'enseignement-apprentissage plus diversifiés et plus audacieux que ceux que chaque enseignant fait fonctionner seul dans sa classe durant une année scolaire. Il reste à concevoir et à mettre en œuvre ces nouveaux dispositifs, qui portent notamment sur le groupement des élèves, la planification didactique sur plusieurs années, la division du travail entre les enseignants, l'évaluation et la régulation des progressions individuelles, l'information des parents et la concertation avec eux.

Le développement de cycles d'apprentissage exige plus d'imagination pédagogique et organisationnelle que la gestion d'un programme annuel, non seulement en raison de la nouveauté de cette forme de travail, mais parce que piloter des progressions diversifiées, durant plusieurs années, gérer divers types de groupements d'élèves et se partager le travail de façon souple complexifie la tâche de chacun. Dans une école structurée en degrés, chaque enseignant reste seul maître à bord, pour sa discipline au

secondaire, pour l'ensemble au primaire. Aux élèves qui sont loin d'avoir atteint les objectifs, il propose ou impose du soutien ou un redoublement. Dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, on ne peut attendre la fin du parcours pour dresser des bilans formatifs et prendre des options stratégiques (Tardif, 1992), qui doivent être concertées en équipe. Cela demande de fortes compétences de la part des enseignants.

Nombre d'entre eux expriment la crainte de voir s'accroître les écarts parce que, dans un cycle pluriannuel, certains élèves pourraient plus facilement « passer entre les gouttes ». En fin de cycle, ils souffriraient de graves lacunes et d'une image dégradée d'eux-mêmes, faute d'une prise en charge rapide de leurs difficultés. Ces craintes ne sont nullement absurdes. S'il est mal géré, s'il laisse des élèves « à l'abandon », non pas volontairement, mais du fait d'une gestion approximative des progressions et d'un optimisme sans fondements sur les vertus du temps qui passe, un cycle d'apprentissage peut amener un accroissement des échecs et des inégalités.

C'est pourquoi ne peuvent s'engager dans un fonctionnement en cycles que des enseignants capables de travailler ensemble pour planifier des progressions didactiques sur plusieurs années, anticiper et identifier les problèmes, se répartir les tâches, introduire des régulations nécessaires. C'est l'équivalent ce que chacun fait dans sa classe, mais la responsabilité d'un espace-temps plus vaste exige de nouvelles compétences. Ces dernières se construiront en partie au gré de l'expérience, mais il importe de favoriser ce processus par des actions de formation ciblées sur la gestion de cycles aussi bien que par des modalités de travail favorables à une pratique réflexive, notamment à travers les projets d'établissement et un fonctionnement en équipe.

Les cycles tiendront ou non leurs promesses en fonction de ce que les acteurs en feront. Ce qui souligne que leur mise en place n'est pas l'enjeu majeur. L'essentiel se jouera sur les compétences et les forces investies pour les faire fonctionner de façon optimale.

2. Des objectifs de fin de cycle

THÈSE 2 : Un cycle d'apprentissage ne peut fonctionner que si les objectifs de formation visés en fin de parcours sont clairement définis. Ils constituent le contrat de base pour les enseignants, les élèves et les parents.

On ne peut rendre l'enseignement plus efficace que si l'on sait exactement quels apprentissages on vise. Longtemps, les programmes ont dit ce qu'il fallait enseigner, sous-entendant que les élèves devaient maîtriser les savoirs que le maître avait dispensés. Cet implicite autorise des définitions très inégales des exigences en fin d'année, tant en termes de conception de l'excellence que de niveau de maîtrise jugé suffisant. C'est pourquoi les nouveaux plans d'études décrivent de plus en plus souvent les maîtrises que les élèves devraient construire au bout du compte plutôt que les contenus à traiter en classe. La tâche n'est pas simple, notamment dans un programme en « spirale » : le temps est révolu des notions qu'on abordait à tel âge pour ne plus y revenir, considérant qu'elles étaient acquises. Aujourd'hui, la plupart des objectifs valent pour tout le cursus, même s'il s'agit de connaissances. Quant aux compétences, sur lesquelles on met toujours plus l'accent, comment pourrait-on les dissocier les unes des autres ? Que dire d'une école où l'on apprendrait à écouter de 6 à 8 ans et à s'exprimer de 8 à 10 ans ?

Il est de plus en plus difficile et arbitraire de définir des étapes annuelles. C'est ainsi que certains programmes de mathématique s'ordonnent à un seul objectif : *apprendre à résoudre des problèmes*. On imagine bien l'impossibilité de distinguer huit paliers annuels dans la construction d'une telle compétence. On peut au mieux ordonner les notions à mobiliser et accroître progressivement la complexité et la diversité des problèmes. De même, apprendre à communiquer, raisonner, observer, coopérer ne peut se découper aisément en tranches annuelles.

Les cycles de longue durée simplifient en partie ce problème, car ils autorisent à ne découper le cursus qu'en quelques grands paliers. Ils poussent en contrepartie à faire une référence plus constante aux objectifs de fin de cycle ou à certaines balises intermédiaires, car ce sont progressivement les seules boussoles dont les enseignants disposent pour piloter des progressions individualisées.

Idéalement, les enseignants responsables d'un cycle pluriannuel devraient avoir les objectifs finaux en tête et proposer constamment des situations d'apprentissage propres à faire progresser chaque élève vers les maîtrises visées. Dans les cycles longs (trois ou quatre ans), il paraît cependant utile de disposer de repères intermédiaires, à condition que ces derniers n'induisent pas des obligations de résultats et ne fondent aucune sélection en cours de

cycle ! Le contrat des enseignants consiste à amener le plus grand nombre possible d'enfants à la maîtrise des objectifs de fin de cycle. À eux de planifier les progressions de façon à tenir compte du temps requis par chacune. Formateurs, conseillers pédagogiques, chercheurs peuvent et doivent proposer des outils de pilotage des progressions, mais nul représentant de l'administration scolaire ne devrait se mêler des bilans intermédiaires, de la même façon que nul n'intervient plus actuellement en cours d'année scolaire, sauf en cas de dysfonctionnement notoire ou d'appel à l'aide.

Offrir des points de repère reste une opération délicate. Si les didacticiens des mathématiques faisaient d'un problème l'emblème de ce que doit savoir résoudre un enfant de 8 ans, ils pourraient craindre que, par souci de bien faire, certains enseignants, encouragés par les parents, instaurent une forme de *drill* en entraînant les élèves à résoudre des variantes de ce problème type. Un tel bachotage irait à l'encontre de la construction d'une compétence, qui suppose une adaptation à des situations variées, dont la configuration ne dicte pas immédiatement les opérations à effectuer.

Il appartient au système éducatif de donner des points de repère engendrant moins d'effets pervers, par exemple en associant aux objectifs de fin de cycle un corpus substantiel de problèmes, de tâches ou de situations emblématiques du niveau visé, moyen terme entre des repères si abstraits qu'ils ne servent à rien – par exemple « savoir comprendre un texte narratif simple » –, et des repères si précis qu'ils enferment le travail dans une tâche modèle et encouragent le bachotage.

3. Des dispositifs de pédagogie différenciée

THÈSE 3: Il importe de développer dans les cycles pluriannuels plusieurs dispositifs ambitieux de pédagogie différenciée et d'observation formative.

Supprimer le redoublement évite des effets d'étiquetage, la perte d'une année sans grande compensation, la rupture avec les camarades de classe. Toutefois, renoncer au redoublement sans prendre d'autres mesures ne crée pas de miracle, sauf lorsque cela répond à une difficulté temporaire, liée par exemple à une relation malheureuse avec un enseignant ou à une phase difficile de la vie. Dans tous les autres cas, les écarts s'aggraveront si l'on ne fait rien.

Travailler en cycles n'a pas d'effet propre, cela rend seulement possible une action éducative cohérente sur la longue durée. On ne saurait donc séparer les cycles de deux notions voisines, mais distinctes : la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation. La seconde est en quelque sorte une conséquence logique de la première.

Différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement (Perrenoud, 1995a). Facile à dire ! Il faut disposer d'outils d'observation formative pour intervenir dans les situations d'apprentissage aussi bien que pour faire à bon escient passer un élève d'une situation à une autre, plus adéquate, plus porteuse de sens et de régulation, plus féconde pour lui. Encore faut-il concevoir, animer et encadrer ces situations, ce qui demande des compétences didactiques assez pointues. Or, aujourd'hui, même lorsqu'un enseignant a du temps pour prendre en charge tranquillement un seul élève – comme c'est en partie le cas au soutien pédagogique –, de telles compétences ne sont pas toujours au rendez-vous.

Travailler en équipe met des forces et des compétences en synergie, sans qu'il faille, ici encore, en attendre des prodiges. En tant que tel, le travail en équipe n'accroît pas les forces d'encadrement des élèves. Il permet de les répartir différemment, au gré d'une division et d'une organisation plus souple du travail. Dans une équipe, plusieurs personnes peuvent travailler ensemble avec un groupe plus important, en fonctionnant comme personnes-ressources jouant des rôles différenciés. Ou alors, l'une peut travailler pour une matinée avec peu d'élèves, dans un groupe de besoins, alors qu'une autre animera une démarche d'atelier ou de projets exigeant une présence moins forte ou d'un autre type.

Différencier, c'est alors jongler avec les groupes de divers types : groupes d'apprentissage, de besoins, de niveaux, de projets (Meirieu, 1989b, 1990). Certains seront « multiâges », les autres « monoâges », les uns aussi homogènes que possible, les autres volontairement hétérogènes. Ces groupes ne sont que des moyens de proposer des situations optimales à chacun.

Une situation optimale pour un élève ne l'est certainement pas pour tous. Si chaque élève suit son propre cheminement, allant d'une situation optimale à une autre, son parcours sera individualisé *de facto*. L'individualisation des parcours de formation n'est donc qu'une résultante de la différenciation. L'individualisation

des parcours de formation n'a rien à voir avec ce qu'on appelle parfois « enseignement individualisé » pour désigner une forme de tutorat. La différenciation n'exclut pas des moments de tutorat, mais il n'est ni possible ni nécessaire de faire de la scolarité une suite de leçons particulières.

L'individualisation des parcours de formation vide de sens la comparaison permanente entre élèves. On ne peut évaluer chacun qu'en référence à son point de départ, au chemin parcouru et à la distance qui le sépare des objectifs. Du coup, mettre une note n'a plus aucun intérêt ! Seuls sont utiles des bilans formatifs, qui aident à réorienter les activités et les progressions de chacun.

Dans l'espace et le temps d'une classe, on peut faire des pas dans ce sens, au prix d'une ingéniosité et d'une énergie considérables. Un cycle d'apprentissage permettra d'aller plus loin, de ne pas se heurter immédiatement aux murs.

4. Standardiser la durée de séjour dans un cycle

Thèse 4 : La durée de passage dans un cycle doit être standard, pour forcer à différencier sur d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé.

Lorsqu'on pense à un cycle d'apprentissage pluriannuel, la première idée qui vient à l'esprit est qu'on instaure une école à plusieurs vitesses, en permettant aux élèves qui ont de la facilité de traverser le cycle plus vite que les autres et en gardant les élèves « qui ont de la peine » un an de plus. Cette louable intention pourrait conduire de la peste au choléra. Les enfants qui redoublent ou connaissent de grandes difficultés dans le système actuel arriveront en fin de cycle sans atteindre les objectifs, si aucune mesure de différenciation n'est prise en amont. On serait donc alors tenté de ne pas les faire passer au cycle suivant, réintroduisant un redoublement déguisé (Allal, 1995).

Les mêmes causes produisant les mêmes effets, un élève lent le reste et serait donc potentiellement susceptible de parcourir chaque cycle en un an de plus que les élèves moyens. Toute organisation en cycles ne peut que limiter cette possibilité, au moins autant que pour les redoublements multiples dans un cursus structuré en étapes annuelles. On peut par exemple décider qu'un élève ne saurait « bénéficier » plus d'une fois dans sa carrière d'un passage allongé dans un cycle. Que faire alors à la fin des autres ?

En dépit de l'intuition commune, l'allongement du séjour dans un cycle n'est pas un bon moyen de lutter contre les inégalités. Ce devrait rester une solution exceptionnelle, justifiée par exemple en cas d'absence prolongée ou de troubles du développement. En Suisse, le canton de Vaud, qui a introduit des cycles d'apprentissage de deux ans, entendait limiter à 1 % la proportion des élèves y passant un an de plus. De façon symétrique, un cycle d'apprentissage n'a pas pour but de permettre aux élèves rapides de gagner plusieurs années en mettant les bouchées doubles. Sans renoncer à des dérogations justifiées par des circonstances particulières, il est plus cohérent de ne pas compter sur le temps de scolarisation comme ressource de différenciation (Groupe de pilotage de la rénovation, 1998b).

Les cycles offrent, paradoxalement, une occasion de rompre une bonne fois avec l'idée que, pour différencier, il suffit de « laisser du temps au temps ». Le chat du dessinateur belge Philippe Gelück résume bien le problème : « Si je roule à mon rythme, je ne roule pas ! »

Différencier, ce n'est pas respecter le rythme de chacun, c'est lui proposer constamment des situations à sa mesure, pour qu'il avance aussi vite que possible, entre attentisme et acharnement pédagogique. Meirieu le dit à sa façon :

> Il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte… ce qui est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que, si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui consiste à dire « Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret ». Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est, mais je vais l'aider à progresser (Meirieu, 1995).

Il est probable que tous les élèves ne parviendront pas à maîtriser les objectifs d'un cycle au bout du temps standard. Mieux vaut alors les faire passer au cycle suivant, en continuant à travailler intensivement avec eux, plutôt que de rêver de réintroduire une différenciation des temps de scolarisation. Cet interdit n'aura pas d'effet magique, mais il obligera à remettre les dispositifs de

différenciation sur le métier jusqu'à ce qu'on trouve le moyen de faire apprendre chacun au même rythme, du moins dans les domaines de compétences et de connaissances les plus cruciaux.

5. Repenser les démarches d'apprentissage

Thèse 5 : Un espace-temps de formation de plusieurs années ne peut atteindre ses buts que si les démarches et les situations d'apprentissage sont repensées dans ce cadre.

Un cycle permet de concevoir et de piloter les progressions sur plusieurs années. Il ne va pas de soi, en revanche, qu'il faille, *ipso facto*, enseigner et faire apprendre autrement. Le fonctionnement en cycles ne l'impose pas en tant que tel. Complexe, sa mise en place et sa gestion peuvent absorber l'énergie des enseignants et les détourner un certain temps d'une réflexion didactique pointue.

Seule la volonté de lutter contre l'échec et de différencier peut y ramener. Si l'on refuse fermement d'allonger le temps de scolarisation des élèves les moins favorisés, la seule solution est de rendre la pédagogie plus efficace pour eux, donc de repenser, d'optimiser, de densifier, de mieux réguler les situations et les démarches d'apprentissage qu'on leur propose.

L'évolution est amorcée, sous l'impulsion de la recherche en didactiques des disciplines et des travaux sur l'apprentissage, la métacognition, l'erreur, le rapport au savoir. On dispose de pistes, autour des activités de recherche, des problèmes ouverts, du travail par situations-problèmes, des démarches de projets, de l'apprentissage coopératif. Les enseignants formés dans ce sens peuvent continuer à donner des leçons et des exercices lorsque c'est efficace, tout en ajoutant de nouvelles cordes à leur arc.

Sommes-nous à la veille d'un grand bond en avant ? Il vaut mieux penser que l'amélioration des méthodes d'enseignement-apprentissage se fera au gré d'un progrès continu plutôt que par une soudaine découverte. Les cycles ne donnent pas la réponse, ils rendent seulement la question plus aiguë et incitent à y travailler de façon plus intensive et concertée. Il reste à soutenir cette évolution par des actions de formation et des projets d'établissement cohérents, qui maintiennent un équilibre entre, d'une part, la conception et l'animation de situations, de séquences et de dispositifs

didactiques et, d'autre part, les compétences plus transversales de gestion des groupements d'élèves et d'organisation du travail dans un cycle.

6. Une autonomie professionnelle soutenue par le système

Thèse 6 : À l'intérieur d'un cycle, les enseignants s'organisent librement et diversement. Le système leur propose des outils à titre indicatif *:* balises intermédiaires, modèles d'organisation du travail et de groupement des élèves, outils de différenciation et d'évaluation.

Les systèmes éducatifs ont mis près d'un siècle à faire confiance aux enseignants en ce qui concerne la conduite de la classe, la planification didactique, les modes de groupement des élèves et les démarches de travail. Cette confiance n'est pas totale, puisque certaines administrations scolaires normalisent encore les moyens d'enseignement et exercent une forte pression en faveur de méthodes dites officielles. Les enseignants jouissent cependant d'une liberté croissante et assument les responsabilités correspondantes dans le cadre d'une année scolaire. Ils ont appris l'usage de cette liberté, elle ne leur fait plus peur. Ils ne voudraient en aucun cas revenir à l'époque où on leur prescrivait un programme mensuel, ni même au plan d'études trimestriel. Ils s'organisent, ils puisent dans leur expérience, leur formation ou les moyens d'enseignement les outils d'une planification annuelle raisonnable. On peut leur demander des comptes sur leur façon de gérer le temps qui passe, mais on ne peut plus les contrôler sur les formes verbales ou les opérations qu'ils seraient censés avoir travaillées avec leurs élèves au mois de novembre…

Les cycles représentent une extension de l'espace-temps dont un enseignant est responsable ou dont il partage la responsabilité avec une équipe. Pour en tirer tous les bénéfices potentiels, il faut larguer des amarres et trouver de nouvelles marques. Par horreur du vide et sous l'empire de l'angoisse de l'inconnu, cette évolution pourrait encourager une régression à un contrôle plus autoritaire, qui aurait des effets désastreux. Il importe au contraire de transposer et d'étendre à l'échelle d'un cycle l'autonomie accordée aux enseignants dans l'espace de la classe, à la fois :

- parce que les cycles restent en partie à inventer et qu'il faut multiplier les lieux de réflexion ;

- parce que les conditions et les forces locales, à commencer par le nombre d'élèves, favorisent ou interdisent certains fonctionnements.

Un enseignant seul dans sa classe peut innover chaque année, pour mieux atteindre les objectifs. De même, les enseignants responsables d'un cycle doivent pouvoir faire évoluer son organisation en fonction d'une analyse de l'écart entre les espoirs et les résultats. Le système éducatif doit absolument prendre le risque de ne pas imposer des modèles de fonctionnement qui ne laisseraient aucune autonomie aux établissements et aux enseignants. Cela ne l'empêche pas, bien au contraire, de faire des propositions. Les enseignants ne tiennent pas à réinventer la roue, ils veulent pouvoir choisir. Les autorités scolaires et les experts sont invités à rompre avec le fantasme d'une normalisation des pratiques, pour mettre à disposition des idées et des outils.

En contrepartie, il est logique que se mettent en place de nouvelles façons pour les enseignants de rendre compte de leur action professionnelle, tant individuellement qu'en équipe. Les praticiens et les établissements devraient, sans se mettre sur la défensive, pouvoir expliciter et justifier leurs choix et les relier aux objectifs de la formation.

7. Confier un cycle d'apprentissage à une équipe pédagogique

Thèse 7 : Il est souhaitable qu'un cycle d'apprentissage soit confié à une équipe pédagogique stable, qui en soit collectivement responsable durant plusieurs années.

En France, où les cycles existent sur le papier depuis 1989, il subsiste assez souvent une division verticale du travail : à l'intérieur du même cycle, en fin d'année, les élèves changent de classe et sont pris en charge par un autre enseignant. On ne s'écarte alors pas beaucoup de la structuration en niveaux annuels (petites et grandes sections de maternelle, cours préparatoire, cours élémentaire 1 et 2, cours moyen 1 et 2), auxquels les enseignants français font toujours référence près de dix ans après l'introduction des cycles d'apprentissage dans les textes officiels. Dans un tel cas, il paraît normal que chacun des intervenants successifs s'attende à accueillir des élèves « préparés à suivre son enseignement ».

Il est souhaitable que le système confie à la même personne ou à la même équipe la responsabilité de l'ensemble du trajet dans un cycle, sous peine de réinventer les degrés. Leur lente érosion (Rouiller, 1998) ne peut être que ralentie par le maintien d'une succession de prises en charge autonomes.

Il reste alors deux formules au moins : confier les élèves à un seul enseignant durant toute leur traversée du cycle ou constituer une équipe, au minimum un duo. Dans un système éducatif qui introduit des cycles de deux ans, les enseignants peuvent continuer à travailler seuls. Chacun garde simplement ses élèves durant toute la durée du cycle. Ce modèle permet déjà des progressions plus souples et diversifiées. Il peut fonctionner selon deux modes :

- soit chaque enseignant reçoit des élèves de même âge en début de cycle et les accompagne pour toute la durée du cycle ;
- soit plusieurs classes d'âge coexistent dans sa classe, avec un renouvellement par moitié chaque année, les plus âgés passant au cycle suivant, alors que de plus jeunes commencent le cycle.

L'immense avantage de cette formule est de ne pas s'attaquer à l'individualisme des enseignants. Pourquoi ne pas s'en tenir là ? Parce que, réduit à ses propres moyens, un enseignant n'utilise qu'une partie des atouts qu'apportent les cycles. Il reste confiné dans les quatre murs de sa classe et gère en parallèle toutes les activités. Une prise en charge collective des élèves d'un cycle autorise des dispositifs plus riches et diversifiés. Par exemple une équipe de quatre enseignantes ou enseignants qui prend en charge environ 80-90 élèves représentant quatre classes d'âge peut bâtir, pour une partie du programme, une architecture modulaire ou un fonctionnement par groupes de projets ou de besoins, ce qui est presque impossible seul dans une classe.

Il est sûr que tous les enseignants ne sont pas prêts et formés à travailler en équipe de cette manière. Le leur imposer serait pire que tout. Il faut donc, du moins durant une assez longue période de transition, renoncer à normaliser les cycles sous l'angle du travail d'équipe. On peut aller vers une forte coresponsabilité collective des élèves, sans pour autant priver chaque enseignant de sa propre classe, ni multiplier les autres groupes. Même dans un système modulaire ou de gestion intégrée (Perrenoud, 1997a), une partie du temps continuerait à se passer dans un groupe-classe stable tout au long de l'année.

8. Une formation et un soutien institutionnel

Thèse 8 : Les enseignants doivent recevoir une formation, un soutien institutionnel et un accompagnement adéquats pour construire de nouvelles compétences.

La formation initiale et continue peut d'ores et déjà développer certaines compétences qui seront pertinentes dans les cycles, par exemple autour de l'observation formative, du travail en équipe, des dispositifs de différenciation ou des situations didactiques.

Cela ne suffit pas, il faut une formation spécifique. Il va sans dire qu'on ne peut former les enseignants à fonctionner en cycles « sur le papier ». Nul n'apprend à nager dans un livre. Certains problèmes surgiront au gré de l'expérience et appelleront alors la construction des compétences correspondantes. Il importe cependant que chacun, avant de s'engager, puisse construire une représentation claire du type de cycles à mettre place, des obstacles probables, des modes d'organisation du travail les plus prometteurs.

Il faut ensuite ;

- que la formation continue soit à l'écoute des enseignants et développe de nouvelles offres dès que les besoins émergent ;
- que la structure d'encadrement soutienne les enseignants en innovation de toutes les manières imaginables ;
- qu'un dispositif spécifique d'accompagnement soit mis en place durant plusieurs années.

Ces trois formes d'appui sont complémentaires et relèvent de groupes distincts : les formateurs, les cadres scolaires et divers autres intervenants-conseils sans statut hiérarchique.

9. Un processus négocié d'innovation

Thèse 9 : La quête d'un fonctionnement efficace en cycles est une longue marche, à considérer comme un processus négocié d'innovation, qui s'étale sur plusieurs années.

Les cycles d'apprentissage ne sont pas encore des réalités attestées à large échelle. Il existe et il a existé des écoles sans degrés (Allal, 1995), très difficiles à comparer entre elles et avec les cursus structurés en degrés. Certes, les cycles d'apprentissage ont été introduits en France par la loi d'orientation de 1989, mais ils

commencent à peine à être mis en œuvre, en raison des alternances politiques et de la résistance des acteurs. La Belgique s'y lance en même temps que la Suisse romande et le Québec.

Il n'est donc pas possible, aujourd'hui, de livrer « clés en main » un modèle d'organisation en cycles qui aurait fait ses preuves. À moins d'attendre une quinzaine d'années, en observant ce qui se passe chez les autres, un système éducatif n'a d'autre choix que d'innover, de façon contrôlée, en identifiant les obstacles, en s'écartant progressivement des routines familières, pour ne faire courir aucun risque aux élèves.

L'introduction de cycles d'apprentissage n'est pas une mesure isolée, elle s'inscrit dans une approche globale, un processus de « mutation » du système éducatif. Ce processus devrait s'étendre bien au-delà de la phase initiale, durer de cinq à dix ans, si l'on veut apprendre de l'expérience.

10. Le jeu et la chandelle

Les neuf thèses qui viennent d'être rapidement énoncées et justifiées mériteraient une argumentation plus serrée. Il a paru nécessaire de les présenter brièvement mais ensemble, car un cycle d'apprentissage est un système, donc chaque composante renvoie aux autres.

Au-delà des malentendus, qui peuvent être levés, il reste sans doute une question de fond : faut-il assigner aux cycles d'apprentissage d'aussi fortes ambitions ? Ne peut-on se contenter d'instaurer des cycles de deux ans qui ressembleraient à des degrés un peu « dilatés », un peu comme on abat une cloison entre deux pièces adjacentes sans avoir à reconstruire toute la maison ?

Des cycles moins ambitieux effraieront moins les parents et les enseignants. L'école pourrait « se moderniser » sans bouleversement. Toutefois, la modernisation n'est jamais une fin en soi. Il importe surtout de rendre le système éducatif plus efficace, en particulier pour les élèves qui, aujourd'hui, n'en sortent pas avec toutes les connaissances et compétences nécessaires. Les enfants et les adolescents qui apprennent et réussissent dans presque n'importe quel système pédagogique ne justifient pas un tel remue-ménage. Les réformes doivent simplement ne pas leur nuire. Ce sont les autres élèves, les 20 % en grande difficulté, mais aussi les

« 40 % du milieu de la classe » (Lévine, 1996), qui justifient le changement. Si les cycles ne s'attaquent pas à l'échec scolaire, on peut se demander si le jeu en vaut la chandelle.

Depuis près d'un siècle, de grands pédagogues proposent une « école sur mesure » (Claparède, 1973). Pourquoi sont-ils si peu entendus ? Pourquoi l'organisation de la scolarité est-elle si difficile à transformer ? Sans doute parce que d'autres enjeux prennent parfois le pas sur la poursuite des objectifs de formation. Les responsables administratifs veulent pouvoir demander et rendre des comptes et craignent la complexité, la diversité et le changement, souvent perçus comme facteurs de désordre. Les enseignants ont, comme tout le monde, besoin d'une certaine stabilité et ne sont pas prêts à abandonner des coutumes et des dispositifs pédagogiques qui, à leur avis, ont fait leurs preuves. Les élèves et les parents n'aiment guère le changement. L'organisation actuelle de la scolarité est familière à tous, chacun connaît ses défauts, alors que construire des cycles paraît une aventure. Tous les acteurs de l'école ne sont pas prêts à remettre leurs modes de travail sur le métier. D'où la tentation des petits pas et l'apparition de cycles qui ressemblent « comme deux gouttes d'eau » à des degrés annuels dilatés.

Est-ce la seule façon de s'y prendre ? Dans les entreprises, la restructuration est permanente, en fonction de l'évolution des technologies, des savoirs, des produits, des marchés, des alliances, des occasions. On peut regretter que cette flexibilité soit guidée avant tout par la recherche du profit et laisse tant de travailleurs sur le carreau. Cela justifie-t-il que l'école, service public, ait tant de mal à mettre en question sa propre organisation du travail, dès lors que tous les élèves n'atteignent pas les objectifs de la formation de base ? Un service public peut évoluer de façon plus tranquille et négociée, plus humaine, que le secteur privé, mais pas au point de ne manifester aucune lucidité dans l'évaluation de ses effets, aucune audace dans la conception des réformes et aucun courage lorsqu'il s'agit d'inviter fermement les uns et les autres à renouveler leurs représentations et leurs pratiques, à se former, à se professionnaliser.

De ce point de vue, l'introduction progressive et intelligente de cycles d'apprentissage pluriannuels pourrait être, au-delà des vertus pédagogiques et didactiques attendues, un formidable levier de transformation de la culture et des compétences professionnelles.

CHAPITRE 3

Trois conditions pour apprendre

Espace-temps de formation dont la durée et les fonctions peuvent être définies de manières fort diverses, un cycle d'apprentissage oblige à une réflexion intensive sur les structures, les dispositifs, les calendriers, les espaces et les temps de formation, l'organisation du travail.

Le risque n'est pas mince, devant cette complexité, de perdre de vue l'essentiel : la raison d'être de l'école est de faire apprendre, tout le reste n'est que moyen. Les cycles n'ont aucun intérêt s'ils ne permettent pas de placer davantage d'élèves, plus souvent, dans de meilleures conditions pour apprendre.

Ces conditions sont nombreuses. Je m'en tiendrai à trois grandes catégories. Pour apprendre, il faut se trouver aussi souvent que possible :

- dans une situation qui ne menace pas l'identité, la sécurité, la solidarité des apprenants ;
- dans une situation mobilisatrice, porteuse de sens, qui provoque une activité dans laquelle l'apprenant s'implique personnellement et durablement.
- dans une situation sollicitant le sujet dans sa zone proximale d'apprentissage (déséquilibre optimal, obstacle franchissable).

Ces diverses conditions sont également nécessaires. Reprenons-les une à une, en tentant de montrer en quoi des cycles peuvent contribuer à les réaliser s'ils sont délibérément conçus et gérés à cette fin.

1. Des situations non menaçantes

Nul n'apprend s'il a peur. Peur des bombes ou des attentats, mais aussi, plus banalement, peur d'être raillé, humilié ou agressé.

Lorsque les menaces viennent de l'extérieur, l'école ne peut que tenter de créer un espace protégé. D'autres peurs ou d'autres angoisses trouvent leurs racines dans la scolarité même. On ne peut les traiter de la même façon.

1.1. La misère et la violence du monde

Dans une partie de la planète, des dangers planent sur toute la population. Guerres entre nations, guerres civiles, vagues d'attentats ou génocides mettent certaines régions du monde à feu et à sang. Cela n'incline guère à l'étude. Il en va de même lorsqu'une catastrophe écologique menace : éruption volcanique, inondation, ouragan, tremblement de terre, grande pollution, accident industriel majeur. Ou encore lorsqu'une épidémie décime une région, voire un continent.

D'autres dangers ne concernent qu'une fraction de la population, victime de discriminations ethniques ou religieuses, exposée à diverses formes de persécutions policières (dissidents, résistants, minorités) ou de terrorisme émanant de mouvements fanatiques.

Ces dangers n'empêchent pas la vie quotidienne de se poursuivre, mais la peur n'épargne ni les adultes, parents ou enseignants, ni les enfants. On se demande rarement comment font les uns pour enseigner, les autres pour apprendre dans ces coins du

monde où la vie n'est pas garantie, où un missile, un commando en armes ou un désastre naturel peuvent interrompre la leçon. Les enfants juifs allaient à l'école sous le nazisme, comme les enfants de Londres en 1940, ceux de Tel-Aviv ou de Bagdad, plus récemment, entre deux raids aériens.

Les sociétés développées se sont, depuis la Seconde Guerre mondiale, largement mises à l'abri de ces dangers. Nous avons donc l'image d'une école paisible, l'Irlande ou l'ex-Yougoslavie paraissant des régressions à un passé barbare. L'insécurité reste le lot du tiers-monde, même si les événements de septembre 2001 montrent que les pays développés ne sont pas à l'abri.

Cela signifie-t-il que, dans les sociétés vivant en démocratie et en paix, préservées des catastrophes naturelles et des grandes épidémies, les écoliers se sentent en sécurité ? Il y a, dans chaque classe ou presque, quelques enfants dont la vie n'est pas tranquille pour des raisons moins globales :

- Les uns sont maltraités, abusés, terrorisés par leurs parents, d'autres adultes ou des enfants ou adolescents de leur entourage, y compris à l'école (racket, persécutions). La violence n'est pas éradiquée de nos sociétés ; il se peut même qu'elle regagne du terrain.
- D'autres ont peur que leur famille soit expulsée, que leurs parents se séparent, que l'un ou l'autre perde son travail, entre en dépression, se suicide, se drogue, devienne alcoolique ou ait des ennuis avec la justice ; d'autres encore participent de l'angoisse de leurs parents devant l'exploitation, la violence urbaine, la pauvreté, le changement du monde, la perte des repères, la maladie, la mort, la difficulté de vivre.

L'école n'est pas responsable de la misère et de la violence du monde, ni des peurs qui l'accompagnent. Elle ne peut en revanche les ignorer et doit comprendre qu'une partie des enfants qui viennent en classe ne sont pas « spontanément » en condition d'apprendre. On peut, pour eux, aménager les exigences et les tâches, pour ne pas redoubler leur fardeau. De façon plus active, on peut tenter de faire de l'école une sorte d'oasis où les peurs sont « suspendues », laissées au vestiaire comme les manteaux, pour être retrouvées à la sortie. L'être humain est assez complexe pour vivre parfois à la façon d'un schizophrène, oublier ou mettre entre parenthèses ce qui le ronge. C'est parfois son salut. Du côté de l'école, il faut évidemment que les enseignants se donnent le droit, trouvent

les mots et prennent les mesures qui conviennent, qui sont de l'ordre de la relation, du climat, de la parole et du non-verbal. Les enseignants engagés dans des structures d'accueil ou des classes spécialisées ont l'habitude de prendre en charge des enfants victimes de la guerre ou d'autres tourments. Ils savent que reconstituer « un lieu où renaître » (Bettelheim, 1975), un lieu où on a le droit de vivre et d'être soi-même, importe plus que le programme. Il n'est pas sûr que les enfants qui vivent des drames plus « ordinaires » et plus cachés aient toujours droit aux mêmes égards dans des classes où le travail scolaire l'emporte sur les états d'âme.

Une organisation en cycles d'apprentissage n'offre pas *ipso facto* une réponse plus adéquate à ces élèves. Elle permet cependant une réflexion en équipe sur ces problèmes. Cette réflexion peut autoriser et encourager chacun à reconnaître que certains élèves ne sont pas en état d'apprendre et à cesser de leur proposer des tâches insignifiantes, pour leur offrir des réponses dans le registre adéquat.

Dans une certaine mesure, un espace-temps de formation plus vaste qu'un degré rend possibles des structures d'accueil intégrées, légères, éphémères. On peut imaginer que chaque jour une équipe de cycle parvienne, pour un moment, à offrir un lieu de parole ou de ressourcement aux élèves qui, pour une raison ou une autre, sont hors d'état d'apprendre parce qu'ils ne vont pas bien. Les uns y viendraient de façon occasionnelle, d'autres presque tous les jours durant une période troublée ou solitaire de leur vie.

1.2. Peur à l'école

L'école ne saurait se mettre en dehors du monde. Elle est responsable, en revanche, des peurs qu'elle tolère ou engendre en son sein. Elle n'a jamais été un endroit entièrement pacifique. La « guerre des boutons » est aussi ancienne que l'enfance et l'école ne peut « policer » les enfants assez vite et efficacement pour suspendre dans son enceinte toutes les bagarres, persécutions et autres violences quotidiennes entre eux. Elle doit bien sûr prendre des mesures de sécurité pour éviter les drames, de l'interdiction des couteaux et des armes à feu à la surveillance des espaces propices à la barbarie, les couloirs, les préaux, les garages à vélos par exemple.

Au-delà de ces mesures préventives ou répressives, la réponse est évidemment éducative, au sens le plus large. Pour une part, elle touche à la gestion des groupes, des horaires, des espaces, des

circulations. L'école-caserne (Oury et Pain, 1972) engendre de la violence par excès de contrôle social, mais le laxisme peut avoir les mêmes effets, dans l'établissement ou dans la classe.

La création de cycles d'apprentissage appelle une analyse nouvelle des sources de la violence dans l'organisation même de la vie quotidienne. Lorsque les élèves sont constamment ensemble, sous le regard du maître, dans l'espace clos d'une classe, le contrôle social est intense et peut provoquer des débordements compensatoires sur le chemin de l'école ou à la récréation. Des espaces-temps de formation plus vastes peuvent atténuer le contrôle social et la pression du groupe sur les personnes, affaiblissant donc la violence « réactive ». Dans le même temps, la complexité et la mobilité des groupements peuvent offrir une certaine impunité à des fauteurs de troubles. Il importe donc qu'en mettant en place des cycles on veille à ne pas accroître l'insécurité que vivent les élèves les plus angoissés ou les plus susceptibles de jouer le rôle de victimes dans les rapports de force entre enfants. L'institution de lieux de débat, de conseils de classe ou de cycle, de « petits parlements » à l'échelle de l'établissement est évidemment une voie plus séduisante que les dispositifs disciplinaires (Perrenoud, 2000f). Toutefois, la sagesse commande de jouer sur tous les tableaux et de limiter, y compris pour des raisons liées aux apprentissages, la part d'incertitude et de flou dans l'organisation des temps et des espaces de travail.

1.3. Peur de l'école

Les enseignants préféreraient croire que l'école n'est que le réceptacle impuissant de la misère et de la violence de la société, des familles, du monde économique. Hélas, certains élèves ont peur de l'école ou à cause d'elle.

- Certains craignent les réactions de leurs parents aux évaluations et commentaires en provenance de l'école. Les enseignants ne sont pas alors la source directe de la menace. Peut-être n'ont-ils pas toujours assez d'imagination psychologique et sociologique pour saisir qu'une mauvaise note, une punition, un reproche dans le carnet – « N'est pas assez attentif ! » – peuvent provoquer des réactions démesurées chez des parents inquiets ou dont la violence verbale ou physique est le seul mode de traitement de la « mauvaise conduite » des enfants. Des cycles mal compris peuvent aggraver l'insécurité

d'une partie des parents et aviver de telles réactions. Mais c'est le dialogue famille-école qu'il faut globalement développer, avec une conscience plus aiguë des différences culturelles dans la représentation des risques, des fautes et des sanctions. Une pédagogie plus active et une évaluation sans notes devraient aider, dans un cycle, à dissiper certaines peurs.

- D'autres enfants ne craignent pas les coups ou les remontrances, mais la sollicitude excessive ou une angoisse démesurée de leurs proches. On contrôle leurs devoirs, on leur dicte plusieurs fois les « mots de la semaine », on leur fait l'école à la maison (calcul mental, conjugaison), on bachote avec eux les épreuves. Les cycles, du moins au début, pourraient aggraver ces réponses obsessionnelles et persécutrices, en accroissant l'angoisse d'une partie des parents à l'idée qu'ils maîtrisent encore moins la réussite scolaire de leurs enfants, faute de se représenter le fonctionnement d'un cycle d'apprentissage pluriannuel. Raison de plus d'expliquer encore et encore que « le mieux est l'ennemi du bien » (Perrenoud, 1998b) et que le pire serait, pour les parents, de vouloir retrouver l'école de leur enfance, alors que les programmes, l'évaluation et l'organisation du travail ont changé, bien avant les cycles mais aussi avec les cycles et à cause d'eux.
- Pour certains enfants, la peur de l'école est d'abord une affaire entre eux, le savoir et les enseignants. Ce n'est pas qu'on les traite mal ou qu'on les menace, c'est qu'ils prennent tellement à cœur les tâches scolaires qu'ils se sentent constamment en défaut, menacés de ne pas savoir, de ne pas se souvenir, de mal faire, de se tromper, bref de ne pas être à la hauteur des exigences qu'ils prêtent aux autres. Lorsque savoir devient une obsession, lorsqu'on refuse l'idée même de ne pas maîtriser parfaitement et très vite tout ce qu'on est censé apprendre, la vie devient un enfer et une journée d'école, un parcours du combattant. L'école peut alimenter ce perfectionnisme et la peur pathologique de l'erreur. Aussi longtemps que l'erreur reste une faute, un signe de paresse, d'inattention coupable, de mauvaise volonté ou d'inintelligence, plutôt qu'un outil pour enseigner (Astolfi, 1997), les élèves les plus angoissés sont fondés à développer leur perfectionnisme. Les cycles d'apprentissage sont construits sur l'idée que les apprentissages se jouent sur le long terme, dans l'assimilation de quelques connaissances fondamentales, la construction de

compétences majeures. Ils ne valorisent donc pas la quantité d'exercices justes ou la perfection du produit, mais la compréhension et l'assimilation du savoir, l'entraînement à sa mobilisation en situation complexe. Cette attitude, fondamentalement juste au regard de ce que l'on sait aujourd'hui de l'apprentissage, peut néanmoins accroître l'angoisse d'une partie des élèves, ceux que le « productivisme » rassure, ceux qui ont besoin d'en faire plus que les autres et de se comparer constamment à leurs voisins, à tâche égale, pour avoir la conscience tranquille. Il importe donc de travailler régulièrement avec les élèves (et les parents) sur le rapport au savoir et les représentations de l'apprentissage. L'école ne crée pas, ou pas à elle seule, un rapport obsessionnel à la réussite, mais elle a la responsabilité de le désarmer progressivement, parce qu'il empêche d'apprendre lorsque la construction de savoirs et des compétences demande de la distance, du jeu, de la curiosité, de la coopération plutôt qu'un travail acharné, solitaire et sans failles.

- Certains enfants, enfin, ne vivent pas l'école sereinement parce qu'ils se sentent menacés par les attentes des enseignants, les tâches, les conditions de travail. Il reste des enseignants sadiques et terrifiants, d'autres qui terrorisent les enfants involontairement, parce qu'ils sont sévères, froids, ironiques ou d'une exigence inflexible. Il se peut que le travail d'équipe soit parfois un levier de changement, notamment pour les enseignants qui ne se rendent pas compte de l'effet qu'ils produisent. Le problème principal, cependant, ne me semble pas de l'ordre des attitudes négatives de certains enseignants, mais des effets non maîtrisés de l'organisation du travail. Il est difficile à un enseignant de s'imaginer que, lorsqu'il prie chacun d'amener un objet insolite en classe le lendemain, cette demande suscite chez certains enfants, voire leur famille, une véritable panique ; difficile d'imaginer qu'un élève peut s'enfuir de l'école simplement parce qu'il ne sait plus dans quel groupe il doit se rendre ; difficile encore de mesurer qu'une situation-problème peut créer des angoisses métaphysiques ou de vifs conflits interpersonnels. En raison de la complexité de l'organisation du travail, mais aussi des pédagogies actives et différenciées qu'ils appellent, les cycles d'apprentissage pluriannuels peuvent plonger certains élèves dans des situations difficiles et paralysantes, sans que les

enseignants s'en rendent compte immédiatement. Lorsqu'on maîtrise la complexité et qu'on tolère une part importante de désordre temporaire, on a du mal à se représenter ce que vivent les élèves qui n'ont pas de vue d'ensemble et se trouvent confrontés à des tâches qui les dépassent ou projetés dans des groupes dont ils ne saisissent pas la raison d'être.

Sur ces divers aspects, les cycles d'apprentissage ne peuvent faire de miracles. Paradoxalement, parce qu'ils peuvent aggraver les choses, ils ont aussi une chance de les améliorer, en obligeant à prendre conscience de risques qui, dans une organisation en degrés annuels, sont banalisés ou restent inaperçus.

2. Des situations mobilisatrices

Pour apprendre, faut-il vraiment se trouver dans une situation mobilisatrice, porteuse de sens, qui provoque une activité dans laquelle l'apprenant s'implique personnellement et durablement ? Si tout le monde en était convaincu, l'école fonctionnerait autrement. Nous vivons encore sur des modèles qui associent les apprentissages scolaires au travail, à la patience, à la persévérance, voire à la souffrance et à l'ennui. Il n'est donc pas inutile de revenir sur ces thèmes, quand bien même ils paraissent aujourd'hui enfoncer des portes ouvertes.

Les cycles d'apprentissage ne suscitent pas, par leur simple création, des situations d'apprentissage plus mobilisatrices ou plus porteuses de sens. Leur vertu est double :

- obliger à revenir sur des questions fondamentales et à confronter en équipe les réponses des uns et des autres ;
- offrir des espaces-temps de travail plus favorables à certaines démarches didactiques.

Examinons les trois composantes retenues – la mobilisation, le sens et l'implication – sous ce double aspect.

2.1. La mobilisation

La mobilisation est au principe de toute pédagogie active : on apprend en faisant. Cela ne signifie pas qu'il faille à tout prix s'engager dans une activité visiblement orientée vers un résultat,

comme la construction d'une figure, la résolution d'un problème ou une opération de classement. Moins encore qu'il faille à tout prix mener une démarche de projet.

La mobilisation, c'est d'abord une tension vers un but, qui peut être de l'ordre de la compréhension, de l'intégration cognitive, de la mise en relation de données et d'idées, de la construction d'hypothèses, de la recherche d'explications, sans effets visibles, encore moins concrets. Sans doute ces opérations de l'esprit exigent-elles un certain niveau d'abstraction, donc l'accession à la pensée formelle et une certaine capacité de concentration sur des idées, avec pour seul support des images mentales ou des notes sur une feuille, un tableau ou un écran. Les jeunes enfants se mobilisent d'abord sur des actions plus concrètes. Toutefois, l'essentiel n'est pas dans le niveau d'abstraction, mais dans la tension vers un but. Sans elle, le sujet ne se met pas en mouvement et n'a donc aucune chance d'être confronté aux limites de ce qu'il maîtrise, donc aucune raison forte d'apprendre.

2.2. Le sens

À l'école, les élèves ne cessent d'être mis en mouvement, mais c'est souvent parce qu'ils n'ont pas le choix. Ou plus exactement parce que l'autre pan de l'alternative leur coûterait beaucoup plus cher ; refuser régulièrement les tâches assignées par les enseignants, c'est entrer dans une épreuve de force dont peu d'élèves sortent indemnes. Ils parviennent parfois à leurs fins, mais au prix d'une stigmatisation, de remontrances, de punitions, d'envoi en appui, voire d'une prise en charge psychologique ou psychiatrique.

On ne peut pas dire que travailler pour avoir la paix soit dénué de sens, mais ce sens tient à un calcul : éviter le pire. Les élèves apprennent assez vite qu'il vaut mieux, dans une organisation contraignante, feindre de travailler que d'entrer en lutte ouverte contre le système. Apprendre le métier d'élève (Perrenoud, 1994a), c'est apprendre à ruser, à travailler « juste ce qu'il faut pour ne pas avoir d'ennuis », à se mettre « en pilotage automatique ». Cela suffit pour faire à peu près correctement les exercices et les devoirs que donne le maître. La mobilisation n'implique pas alors une véritable adhésion au projet de formation, moins encore aux apprentissages visés.

Peut-on véritablement apprendre de cette façon ? On peut sans doute, de la sorte, garantir des notes suffisantes, comme un travailleur s'assurer un salaire minimum dans une entreprise. Une mobilisation aussi superficielle n'a d'effets que sur des tâches de mémorisation ou de drill. On ne peut comprendre, s'approprier des savoirs, construire des compétences sans se poser des questions, réfléchir par soi-même, s'investir fortement dans la tâche. Il y faut un niveau plus élevé de mobilisation, uniquement possible si le contenu de la tâche ou ses buts sont en eux-mêmes mobilisateurs, s'ils suscitent curiosité, désir, défi, adhésion personnelle, plaisir. Le sens n'est pas alors extrinsèque, lié à un calcul, mais intrinsèque. L'élève « se prend au jeu », il travaille sans s'en rendre compte, sans ménager son temps et ses efforts, pour soi et non pour l'école, les enseignants ou les parents.

Csikszentmihalyi (1990, traduit par Barth, 1993, p. 155) associe la plénitude du sens à une « expérience optimale » caractérisée par :

1. Une activité qui a toutes les chances d'aboutir ; cette activité est structurée ; elle présente un certain défi et demande des *compétences.*
2. L'activité exige une *concentration* profonde qui absorbe et canalise l'attention.
3. Cette concentration est rendue possible parce que l'activité a un *but précis* et bien compris.
4. L'activité donne lieu à *un feed-back immédiat,* car on sait quand le but est atteint, l'activité ayant un sens pour elle-même.
5. On agit en s'impliquant complètement, mais sans vraiment ressentir l'effort comme quelque chose de douloureux.
6. On n'est *plus conscient des soucis* et des frustrations de la vie quotidienne.
7. On a le *sentiment d'exercer un contrôle* sur son action (et non pas d'être contrôlé par elle, comme dans le cas d'une dépendance, quelle qu'elle soit).

Csikszentmihalyi ajoute que « la combinaison de ces éléments se traduit par un si gratifiant sentiment de profond bien-être que le seul fait de pouvoir le ressentir justifie une grande dépense d'énergie ».

Il serait irréaliste d'espérer qu'à tout instant chaque élève soit plongé dans un état aussi optimal. Même les créateurs les plus inspirés ont des passages à vide. Il reste à tendre vers cet idéal.

2.3. L'implication

Il est relativement facile de susciter la curiosité et le désir. Les vraies difficultés se présentent lorsque l'élève rencontre les premiers obstacles. Pour une part, les élèves qui n'apprennent pas entrent volontiers, voire avec enthousiasme, dans toute tâche de prime abord séduisante ou amusante, par exemple une énigme. Hélas, ils en sortent tout aussi facilement, dès qu'ils mesurent que la tâche les place devant leurs limites, qu'il va leur falloir travailler, persévérer, et même apprendre pour en venir à bout. Or, le temps passé sur la tâche reste l'un des meilleurs garants d'un apprentissage. Un feu de paille ne remplace pas une lente combustion !

Il ne suffit donc pas de sensibiliser, de motiver, de donner envie en faisant miroiter le mystère ou le désir de maîtrise. Les situations qui sous-tendent un apprentissage doivent maintenir l'engagement initial en dépit des obstacles, ou mieux encore, grâce à eux. Ce qui suppose non seulement un degré élevé d'implication, mais un rapport optimal entre l'adhésion à un but et les moyens intellectuels du sujet.

2.4. Une occasion à ne pas manquer !

Travailler en cycles n'amène pas spontanément à réfléchir sur les tâches et les situations du point de vue du sens. Si l'équipe de la Maison des Trois Espaces (1993) est sensible à cet aspect, c'est parce qu'elle travaille avec des élèves en grande difficulté et cherche du côté des pédagogies nouvelles autant que d'une organisation en cycles. Il en va de même dans les écoles en innovation : si les cycles ne se conjuguent pas avec un intérêt pour les méthodes actives et une sensibilité à la question du sens, il est fort possible qu'on retrouve dans ces nouveaux espaces-temps de formation les mêmes activités conventionnelles que dans les classes organisées par degrés annuels.

Ce serait une occasion manquée, parce que les cycles permettent de travailler plus facilement par situations-problèmes, en modules centrés sur des objectifs délimités, ou de développer des démarches de projets dans des groupes d'âge mixtes réunis autour

d'un thème, voire à l'échelle du cycle entier. Travailler avec plusieurs adultes, dans divers types de groupes, en multipliant les démarches accroît en principe les chances, pour chaque élève, de trouver « chaussure à son pied ». À condition de ne pas dissocier la réflexion sur les dispositifs et l'ingénierie de formation d'une réflexion didactique sur le sens des activités et des savoirs.

3. Des situations sur mesure

Se sentir en sécurité, c'est le socle de tout apprentissage complexe. Se mobiliser, construire du sens et rester impliqué est une seconde condition. Cela ne suffira pas si les tâches ne sollicitent pas chacun, aussi souvent que possible, dans sa « zone proximale d'apprentissage ».

Je risque ce concept, qui fait pendant à celui de « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1985, 1997) pour associer une formule à un constat banal : on ne s'attaque sérieusement qu'aux obstacles franchissables. Si l'élève reçoit une mission impossible, il va renoncer dès qu'il s'en rendra compte, souvent très vite. Si on lui assigne une tâche qu'il maîtrise, il s'en acquittera avec ennui ou plaisir, selon son caractère, mais il n'apprendra rien, ou simplement à aller un peu plus vite, un peu plus sûrement dans la résolution du problème.

On se trouve ici au cœur de la pédagogie différenciée déjà évoquée et à laquelle on reviendra plus loin. Limitons-nous à pointer deux difficultés majeures : la première est de concevoir des tâches optimales pour un élève, la seconde d'y parvenir pour la plupart d'entre eux.

3.1. Une didactique sur mesure

On ne peut, dit Meirieu (1990, 1995), adapter la tâche à l'élève entièrement *a priori*, car c'est lorsqu'il est confronté concrètement au problème qu'on peut identifier ce qui fait obstacle à sa réussite et surtout à sa compréhension. Il faut donc se défaire du fantasme du test préalable répartissant durablement les élèves en niveaux bien contrastés et repérés, chacun appelant des tâches d'une complexité définie. Bien entendu, il faut que les tâches correspondent aux acquis antérieurs et au niveau de développement des apprenants : un enfant ne peut comprendre la division avant l'addition,

ni assimiler la notion de fraction ou de subjonctif à huit ans. Ces ajustements élémentaires relèvent en principe des programmes et des objectifs spécifiques d'un degré ou d'un cycle. À l'intérieur d'un cycle, on peut encore distinguer des étapes et des niveaux. À l'intérieur d'un groupe globalement homogène, ce n'est plus le niveau général de développement ou d'acquisition qui fait la différence, mais le lien spécifique entre le capital de connaissances, le rapport au savoir et la tâche. Le véritable défi est alors de concevoir une différenciation interne.

C'est là qu'interviennent l'imagination didactique et la capacité d'observation. Il faut proposer une tâche aussi plausible que possible à chacun et regarder ce qui se passe. Il n'est pas simple de percevoir rapidement et sûrement si la tâche est optimale. Si elle ne l'est pas, il est plus difficile encore de comprendre pourquoi, autrement dit quels sont les obstacles pour l'élève. Cela demande une démarche métacognitive et un référentiel didactique assez pointus. Ensuite, il faut imaginer soit un aménagement de la situation, soit une orientation vers une tout autre tâche. Il n'est pas facile de savoir quand l'obstination méthodique bascule vers l'acharnement pédagogique. Ni d'inventer constamment des stratégies didactiques appropriées.

3.2. Une gestion de cycle optimisée

Face à un seul élève, disposant de tout le temps voulu, de conditions de travail satisfaisantes, l'optimisation des situations didactiques ne va pas de soi, même pour un enseignant qui dispose d'une excellente formation en didactique, en métacognition et en observation formative. Or, ces critères sont loin d'être satisfaits dans la réalité scolaire quotidienne. La création de cycles ne modifie pas le rapport entre nombre d'enseignants et nombre d'élèves. Or, plus il différencie, plus un enseignant doit multiplier les raisonnements dans un temps limité, sans avoir nécessairement toutes les compétences requises, puisqu'elles restent, pour une large part, à développer en formation initiale et continue.

D'où l'importance de dispositifs et d'une organisation du travail optimisant l'usage des ressources et la division des tâches. La question est simple : comment instaurer un système de suivi et de décision qui fasse en sorte que chaque élève soit placé aussi souvent que possible dans une situation optimale pour lui ? Cette question n'a aujourd'hui aucune réponse satisfaisante, mais elle permet d'évaluer, sous cet angle, n'importe quelle organisation du travail.

CHAPITRE

4

Cycles courts ou cycles longs, un choix stratégique

Si l'on considère qu'un cycle d'apprentissage est un espace-temps de formation qui est censé permettre d'atteindre des objectifs définis en un temps donné, rien n'empêcherait de se représenter une année scolaire ordinaire comme un cycle d'apprentissage. Cela accroîtrait cependant la confusion. En parlant de cycles, nous entendrons ici des cycles d'apprentissage pluriannuels, proposés comme figure alternative à l'organisation classique de la scolarité en étapes d'un an.

Un cycle de deux ans est déjà pluriannuel. Dans de nombreux pays, cette durée semble raisonnable. Toutefois, certains systèmes éducatifs adoptent ou envisagent des cycles de trois ou quatre ans. À la limite, rien n'empêche d'imaginer un cycle unique de huit ans,

couvrant le préscolaire et le primaire. Il n'y a aucune durée magique, tout dépend de ce qu'on attend d'un cycle d'apprentissage, de l'audace novatrice dont on fait preuve, des compromis qu'on passe entre l'organisation en étapes annuelles dont on vient et l'organisation en cycles pluriannuels qui la remplace. La taille des écoles et le mode de coopération attendu entre enseignants jouent également un rôle. Il reste à examiner les arguments en présence et à mettre en doute l'évidence avec laquelle on s'oriente souvent vers des cycles de deux ans.

Une question se pose en amont : faut-il que la longueur des cycles soit réglementée à l'échelle du système ? Pourquoi ne laisserait-on pas chaque établissement en décider, en fonction de son projet, de sa taille et des possibilités de collaboration entre les enseignants en fonction ? Cette formule séduisante, qui valorise l'autonomie des établissements (Perrenoud, 2001d), me semble cependant difficilement praticable, en raison :

- d'une part, de l'investissement requis pour déterminer des objectifs de fin de cycle ; un choix fait au niveau du système éducatif décharge les écoles d'un travail difficile qui peut les diviser ;
- d'autre part, de la difficulté d'assurer la mobilité géographique des élèves entre des écoles découpant le même cursus de façons différentes.

Quelle que soit alors la longueur instituée des cycles, et en particulier s'ils sont courts, on peut en revanche souhaiter que le système autorise les établissements à regrouper deux cycles successifs en un cycle plus long, en fonction notamment du nombre d'élèves et de la capacité des enseignants à piloter collectivement la progression de chacun sur plusieurs années.

À l'inverse, on peut souhaiter que chaque système éducatif adoptant des cycles longs laisse aux écoles assez d'autonomie pour qu'elles puissent les structurer au moins provisoirement en deux étapes, à condition de conserver une vue d'ensemble et une responsabilité partagée des parcours des élèves.

Même si elle préserve une certaine flexibilité, la durée des cycles adoptée à l'échelle d'un système éducatif national ou régional deviendra la référence officielle pour chaque établissement. Ce choix a donc une portée stratégique.

1. La tentation des cycles courts

Un système éducatif peut être tenté de privilégier la formule des cycles de deux ans pour plusieurs raisons :

- Ce semble être la formule qui s'éloigne le moins d'un fonctionnement annuel connu ; c'est donc la plus rassurante, tant pour les enseignants et les parents que pour les autorités scolaires.
- Cette formule n'exige pas la refonte préalable des plans d'études ; on peut se contenter d'associer deux programmes annuels successifs et d'en extraire des objectifs de fin de cycle.
- C'est la formule la plus compatible avec les moyens d'enseignement existants, qui sont difficiles à renouveler rapidement pour des raisons économiques.
- Travailler à échéance de deux ans reste plus facilement compatible avec une évaluation classique, et même avec des notes.
- Les enseignants n'ont pas besoin de développer de trop nouvelles compétences de programmation des apprentissages et de gestion des progressions.
- On peut aisément continuer à travailler dans un groupe-classe traditionnel, en confiant les élèves au même enseignant durant deux ans.
- L'introduction de cycles d'apprentissage n'impose pas une coopération plus forte des enseignants.

Toute médaille a cependant un revers :

- Les cycles de deux ans ne favorisent pas une approche par compétences et dispensent de reformuler le curriculum en termes d'objectifs fondamentaux.
- Ils n'incitent pas à créer des dispositifs originaux de pédagogie différenciée et d'individualisation des parcours de formation.
- Ils passent à côté d'une formidable occasion de développer la coopération professionnelle.
- N'éloignant guère les enseignants de leurs modes habituels de fonctionnement, ils n'impulsent pas une pratique réflexive intensive et durable.

Les systèmes éducatifs privilégient souvent les solutions les moins pointues, pour ne pas compromettre les réformes. On peut se demander si c'est toujours un bon calcul : introduire des cycles n'est pas une fin en soi, ni un progrès magique. Ce n'est qu'un détour structurel pour mieux atteindre les objectifs de la scolarité. La question n'est pas alors de savoir si les cycles courts sont plus simples ou s'ils font moins peur, mais s'ils représentent un réel pas en avant.

Je suggère de considérer les cycles de deux ans comme un premier pas vers l'individualisation des parcours de formation, en les inscrivant délibérément dans une stratégie à plus long terme. Pour aller progressivement vers des cycles plus longs, il faut cependant comprendre pourquoi les cycles courts risquent de faire passer à côté de transformations essentielles.

2. Passer d'un programme à des objectifs

Dans certains cantons suisses, les années scolaires allaient jadis de Pâques à Pâques. Lorsque tous se sont mis d'accord pour que l'année scolaire aille de fin août à début juillet, les systèmes qui devaient s'adapter ont, pour assurer la transition, décrété à titre exceptionnel une « année longue », de Pâques à juillet de l'année suivante, soit environ douze mois de travail effectif plutôt que huit ou neuf. Le fonctionnement de l'école s'en est-il trouvé changé ? Nullement : les enseignants se sont bornés à aménager la programmation de façon à « tenir » quelques mois supplémentaires. Bref, on a fait « plus du même » et on a eu raison, puisqu'il s'agissait d'une opération unique.

Il serait plus ennuyeux qu'un cycle d'apprentissage de deux ans fonctionne comme une « année longue instituée ». Mises bout à bout, deux années scolaires représentent approximativement 18 mois de travail, si l'on déduit les vacances. Cet allongement n'exige pas une forte rupture avec les modes habituels de planification et de progression dans le curriculum. Au prix d'une courte période d'adaptation, n'importe quel enseignant saura mettre bout à bout deux années scolaires, sans pour autant modifier radicalement sa conception de la planification, de la gestion de classe, du pilotage des progressions, de l'évaluation.

Un tel système existe d'ailleurs dans les zones rurales, où il n'est pas rare qu'un enseignant garde ses élèves deux ans ou davantage. Dans certains systèmes, on trouve de telles pratiques en ville, lorsque le nombre d'élèves ne permet pas de constituer des classes de taille standard en regroupant des élèves de même niveau. Hutmacher (1993) a montré qu'alors le taux de redoublement tendait vers zéro, puisque l'enseignant qui suit ses élèves n'a pas à craindre le jugement éventuel d'un collègue sur leur niveau désolant au début de l'année suivante.

Si, de l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels, le système éducatif n'attend rien d'autre qu'une forte diminution des redoublements, choisir des cycles de deux ans permet d'atteindre cet objectif sans trop inquiéter les parents et les enseignants. La gestion du temps et le pilotage des apprentissages ne sont que faiblement modifiés, les enseignants transférant assez vite leurs savoir-faire à ce nouvel espace-temps, certes un peu plus vaste, mais qui ne diffère pas d'une année scolaire au point de mettre en crise leurs habitudes. On le voit dans les systèmes qui ont introduit ou introduisent de tels cycles courts : cela ne passe pas inaperçu, il y a un moment d'inquiétude, on aménage un peu les pratiques, puis tout rentre dans l'ordre.

Cela d'autant plus qu'on reste attaché à un enseignement orienté par des programmes plutôt que par des objectifs : il suffit de réunir deux programmes annuels pour n'en faire qu'un, et le tour est joué. On peut assouplir certaines progressions, repousser telle acquisition à l'année suivante, hâter telle autre, en fonction des élèves qu'on a et des activités mises en place. Bref, faire ce que l'on fait déjà en étant un peu moins gêné aux entournures.

Sur deux ans, travailler par compétences et objectifs-noyaux n'est pas indispensable. Inviter les enseignants à aller dans ce sens apparaîtra donc comme une contrainte arbitraire. En deux ans, on ne perçoit guère mieux la construction de compétences qu'en un an. De même, organiser la construction de savoirs autour d'objectifs-noyaux ne s'impose pas et peut même compliquer les choses. Il paraît plus simple de feuilleter une à une les pages du « texte du savoir » (Chevallard, 1991).

Si l'on veut, à l'occasion de la mise en place de cycles, transformer la nature du curriculum, travailler par compétences (Perrenoud, 1997 b) et objectifs-noyaux (GPR, 1999a), une rupture plus nette s'impose. Un cycle long, par exemple de quatre ans, accroît

les chances de transformer les pratiques, de sorte que les enseignants travaillent véritablement en fonction des objectifs du cycle et d'une gestion rigoureuse des progressions (Perrenoud, 1997a et c), dans un constant compte à rebours et une perspective stratégique (Tardif, 1992), plutôt qu'en avançant pas à pas dans un programme, à flux poussés, au gré d'une grille horaire hebdomadaire invariable. Lorsqu'on a trois ou quatre ans devant soi, il devient évident qu'il faut cesser d'empiler des années et tenter de gérer la progression des apprentissages en référence aux objectifs de fin de cycle. Seul ce pilotage par l'objectif, par l'aval, autorise des parcours de formation réellement individualisés.

Ce défi, didactique et organisationnel, exige aussi un changement des formes d'évaluation (GPR, 1999e), ce qui peut certainement faire peur. La difficulté d'évaluer en fonction d'objectifs de fin de cycle plutôt que de comparer les élèves entre eux suffit parfois à expliquer qu'on s'en tienne à des cycles courts, dont la gestion peut largement se fonder sur les routines du métier acquises au gré des programmes actuels.

3. Mieux différencier

L'introduction de cycles d'apprentissage n'est pas une fin en soi, c'est un aménagement structurel censé faciliter la différenciation de l'enseignement. Un cycle court présente à cet égard moins d'intérêt. D'abord parce qu'il est plus simple, donc assez tentant, dans le cadre de cycles courts, de confier à chaque enseignant son groupe-classe. Certes, il importe que le groupe soit multiâge plutôt que monoâge. Mais, dans tous les cas, on retrouve les limites de l'action d'un enseignant « seul maître à bord » avec ses élèves. Outre l'appui en dehors de la classe par un enseignant de soutien, les dispositifs de différenciation puisent dans un éventail restreint, compatible avec la gestion du groupe par une seule personne : soutien intégré, travail en alternance avec des sous-groupes, méthode du « plan de travail hebdomadaire » avec différenciation des contrats, devoirs à la carte, essais d'enseignement mutuel, dispositifs autocorrectifs. L'intérêt des cycles est de créer un plus vaste espace-temps de formation en mobilisant plusieurs enseignants, pour créer d'autres dispositifs de différenciation, plus puissants, groupes de niveaux, de besoins, de projets ou modules (GPR, 1999b ; Perrenoud, 1997a, 1999d ; Wandfluh et Perrenoud, 1999).

De plus, dans un cycle court, les échéances restent assez rapprochées et limitent les possibilités d'individualisation des parcours de formation. Les responsables d'un cycle court savent qu'en 18 mois de travail ils doivent faire franchir à tous les élèves une étape significative dans le cursus. La tentation d'une progression uniforme est donc presque aussi vive que dans un programme d'un an.

Pour « laisser du temps au temps », pour accepter des cheminements diversifiés, sans perdre l'espoir d'atteindre les objectifs communs, pour individualiser véritablement les parcours, il faut avoir une marge suffisante, sans laquelle on sera immédiatement saisi par l'angoisse du « temps qui passe » et l'obsession du « temps qui reste ».

D'autres arguments militent également pour des cycles plus longs :

- Pour construire des compétences à travers des projets, des recherches, des situations ouvertes, complexes, multiples, il faut avoir la certitude que ce pari positif ne sera pas perdu parce qu'au moment où le processus s'amorce on doit déjà le casser pour tenir les échéances.
- Pour instaurer des dispositifs complexes d'enseignement-apprentissage, il faut pouvoir les mettre en place un certain temps, les faire fonctionner, attendre qu'ils produisent des effets, apporter des régulations.
- Pour réconcilier certains élèves avec l'école, travailler le rapport au savoir et le sens plutôt que de donner dans l'acharnement pédagogique, il faut avoir le temps de prendre des chemins de traverse et de (re)construire des bases.

Deux années, bien entendu, c'est déjà mieux qu'une seule, mais cela reste un peu court pour déployer des stratégies de différenciation efficace.

4. Développer la coopération entre enseignants

Les enseignants restent aujourd'hui encore, dans une large mesure, des « combattants solitaires ». Des cycles longs sont plus propices à un travail en équipe. D'abord pour des raisons démographiques : dans les écoles qui comptent environ 25 élèves par classe d'âge, un cycle de deux ans réunirait une cinquantaine d'élèves et ne

mobiliserait que deux enseignants à temps plein. Ces derniers pourraient travailler en tandem, mais cela ne créerait pas une véritable dynamique d'équipe. Toutes choses égales d'ailleurs, le passage à des cycles de quatre ans double, dans chaque établissement, le nombre d'élèves appartenant au même cycle.

Toutefois, il ne suffit pas de réunir un grand nombre d'élèves pour surmonter la tentation de l'individualisme (Gather Thurler, 1994, 1996, 2000a et b). Même s'il y a, dans un établissement, cent ou deux cents élèves appartenant au même cycle, il est peu probable que les enseignants seront spontanément portés, à quatre ou à huit, à en prendre ensemble la responsabilité.

Si le système n'associe pas délibérément et fermement la gestion des cycles à une plus forte coopération professionnelle, on observera certes, comme aujourd'hui, des décloisonnements plus ou moins audacieux. Certaines équipes se constitueront sur une base volontaire, en investissant hélas une partie de leur énergie pour « survivre » dans un environnement qui n'est pas prévu à cet effet, en luttant chaque année, par exemple, contre des modalités de gestion du personnel qui ne connaissent que des individus et n'accordent aux équipes aucun privilège.

Si l'on estime que le travail en équipe est nécessaire pour accroître l'efficacité de l'enseignement, les cycles longs apparaissent de surcroît une excellente occasion de transformer le métier dans ce sens.

Il reste à dire pourquoi l'on peut souhaiter que les enseignants coopèrent davantage. On peut avancer plusieurs raisons. La coopération est :

- une source de cohérence et de continuité de la prise en charge des élèves ;
- la condition d'une division du travail plus souple et plus mobile, permettant de construire et de faire évoluer des dispositifs de pédagogie différenciée ;
- une garantie de pluralisme dans le regard porté sur les enfants et leurs familles :
- une source d'imagination didactique en faveur des élèves en difficulté ou en marge ;
- une condition pour maintenir un cap pédagogique, dans une école, par-delà les mouvements des personnes et les hauts et les bas du moral de chacun ;

- un moteur de formation continue commune et de « professionnalisation interactive » (Gather Thurler, 1996, 2002a) ;
- un « lieu où renaître » ou du moins une petite communauté dans laquelle on puise le courage d'analyser sa pratique et d'innover ;
- une base de construction d'un établissement comme « fédération d'équipes », ce qui importe lorsqu'on sait la difficulté de constituer un corps enseignant nombreux en acteur collectif.

Instituer des cycles de trois ou quatre ans ne suffit pas cependant à garantir que les enseignants travailleront en équipe ! La France en donne l'exemple : les cycles de trois ans introduits par la loi d'orientation de 1989 peuvent fonctionner avec trois enseignants individualistes, chacun gardant ses élèves durant un an, pour les passer à un collègue en fin d'année. Tous visent les mêmes objectifs de fin de cycle, inscrits dans les textes, mais cela n'exige aucune concertation forte, puisque ces objectifs sont toujours déclinés en trois programmes annuels. On reste dans le modèle d'une « chaîne de montage », chaque poste de travail prenant en charge une nouvelle étape du « traitement ». Ni la lettre, ni même l'esprit des textes français n'imposent le travail en équipe.

Un système qui envisage d'introduire des cycles d'apprentissage devrait décider si l'accroissement de la coopération professionnelle est pour lui un enjeu majeur. Dans l'affirmative, des cycles longs paraissent plus favorables à la transformation des « combattants solitaires en équipiers solidaires », collectivement responsables des élèves d'un cycle.

5. Favoriser la pratique réflexive du métier

Gérer seul un cycle de deux ans est plus facile que de gérer en équipe un cycle de quatre ans, c'est indéniable. La question est plutôt : est-il intéressant de revenir le plus vite possible à des routines, d'autant plus vite qu'on s'éloignera peu de ce qu'on fait déjà et qu'on ne négociera qu'avec soi-même ?

Au fil des décennies et des expériences décevantes, les systèmes éducatifs ont appris que les réformes scolaires apportent rarement une solution définitive à des problèmes complexes, dont les données changent avec l'évolution constante des mœurs, des élèves, des familles, des technologies, des savoirs. Philippe Meirieu

a souvent invité à méditer sur ce constat : là où l'école accouche périodiquement de réformes, la médecine fait continûment des progrès… S'il faut des réformes, c'est parce que seul le pouvoir organisateur peut modifier les programmes et les structures. Mais on sait aujourd'hui que seuls sont décisifs les « changements du troisième type », qui concernent les représentations, les compétences et les pratiques (Perrenoud, 1990). Structures et programmes ne peuvent que favoriser la transformation des pratiques pédagogiques ! Les réformes ne modifient l'école que si elles ont des effets durables de formation et de professionnalisation des enseignants. La formation s'entend ici au sens large : prise de conscience, construction de nouvelles représentations et compétences, évolution des modes de faire. Quant à la professionnalisation, il importe, faut-il le dire, qu'elle repose sur le débat et sur la construction commune.

On peut attendre des cycles longs qu'ils obligent à repenser une partie des évidences constitutives du métier et induisent plus fortement une « pratique réflexive » (Schön, 1994, 1996 ; Perrenoud, 2001), qu'on peut souhaiter aussi peu solitaire que possible.

6. L'art de la réforme qui ne change presque rien

Dans certains systèmes, la création de cycles d'apprentissage pluriannuels est fortement banalisée. Tout se passe comme si l'on instituait des cycles parce que les autres systèmes éducatifs le font ou l'envisagent. Mieux vaut alors choisir des cycles courts et insister sur la continuité des pratiques. Le comble de la prudence (ou de la démagogie) serait de dire aux enseignants : « Vous travaillez à certains égards déjà en cycles, sans le savoir, en gardant parfois vos élèves plus d'un an, en gérant des classes à plusieurs niveaux, en pratiquant certains décloisonnements ou une évaluation plus formative, en poursuivant des objectifs larges. Bref, rien de nouveau sous le soleil, il n'y a pas de quoi s'inquiéter ! »

Mais, si « on le fait déjà », comment comprendre le sens d'une réforme ? Dans une société où l'immobilisme paraît archaïque, alors que le changement fait peur et suscite de multiples résistances, la tentation n'est pas mince d'inventer une magnifique synthèse : *la réforme qui ne change presque rien*.

Recette de la réforme qui ne change presque rien

- Prenez les mots à la mode, mélangez-les de façon un peu originale.
- Faites-les égoutter de sorte que les acteurs puissent continuer, sous d'autres mots, à faire ce qu'ils font déjà.
- Disposez une garniture qui masque l'immobilisme aux yeux des profanes, mais que les professionnels décoderont avec un soupir de soulagement.
- Servez rapidement, pour que le soufflé ne retombe pas, parce qu'on verrait alors qu'il est creux.

Dans cette perspective, les cycles courts paraîtront vraisemblablement une heureuse synthèse. Ils modernisent sans bouleverser les habitudes, sans trop diviser le corps enseignant et les parents, sans donner davantage de pouvoir aux équipes et aux établissements, sans menacer l'encadrement.

Les cycles longs seront, dans un premier temps, moins efficaces, précisément parce qu'ils exigent de nouvelles compétences et de nouveaux fonctionnements collectifs. Leurs potentialités ne se manifesteront que progressivement, une fois divers problèmes nouveaux identifiés et résolus. Le chantier doit demeurer ouvert. C'est ce qui fait peur. C'est pourtant le véritable intérêt des réformes : empoigner les vrais problèmes, affronter les dilemmes majeurs du métier (Woods, Jeffrey, Troman et Boyle, 1997), ce qui ne peut se faire que sur le long terme, par un patient travail professionnel, appuyé sur la recherche, la formation, la concertation, le pilotage négocié de l'innovation (Gather Thurler, 2000c et d ; Perrenoud, 1999e). Toutes choses que les réformes de structures ne peuvent qu'appeler de leurs vœux, sans les décréter, et que les politiques de l'éducation devraient soutenir avec persévérance, sans changer de cap au premier écueil…

Bref, la longueur des cycles n'est pas seulement une question de pédagogie et d'organisation. C'est aussi un bon indicateur de la volonté politique de changer l'école. Les cycles d'apprentissage pluriannuels ne sont que des moyens de recadrer les problèmes et les solutions, aux fins d'inventer une école plus efficace. Pour que ce détour structurel justifie le remue-ménage qu'il provoque, il n'est pas suffisant qu'il soit acceptable. Il faut encore qu'il crée un déséquilibre optimal, qu'il mette les acteurs en mouvement et en recherche, qu'il sollicite le système dans sa « zone proximale de développement ». Dans le débat sur la longueur des cycles s'affrontent deux conceptions du changement. L'échec relatif des réformes

scolaires durant ces dernières décennies devrait conduire à penser autrement celles qui viennent : une réforme n'est qu'un temps fort d'un processus continu, elle lève certains verrous structurels, le vrai travail se passe en amont et en aval de la décision, à travers la concertation, la formation, l'accompagnement du processus durant des années. Pour aller dans ce sens, il faut construire des stratégies de changement à long terme. On peut inscrire le choix de la durée des cycles dans cette logique.

CHAPITRE

5

Le rôle décisif des objectifs de fin de cycle

Les contenus enseignés dans un cycle d'apprentissage pluriannuels ne devraient pas être définis par simple juxtaposition de programmes annuels, car alors l'éloignement des échéances n'aura en rien modifié le parcours standard de formation. Rien n'interdit de partir des programmes existants, qui résultent souvent d'un travail sérieux, mais à condition de les repenser en fonction de la durée de chaque cycle et de l'ensemble du cursus « mis en cycles ».

Le vrai changement consiste toutefois à substituer des objectifs de fin de cycle aux programmes. Cette substitution n'est pas impossible dans un cursus structuré en échelons annuels. Certains systèmes éducatifs l'ont tentée. Elle ne devient cependant entièrement crédible que lorsque chaque élève a plusieurs années devant soi pour atteindre les objectifs.

Encore faut-il savoir :

- faire clairement la distinction entre programme et objectifs de formation ;
- ne pas se perdre dans un dédale d’objectifs atomisés, viser des objectifs-noyaux, en termes de connaissances, de capacités, d’attitudes et de compétences ;
- trouver le juste niveau de correspondance entre contenus, tâches et objectifs ;
- développer des outils de gestion des parcours individualisés, pour que les objectifs favorisent la différenciation ;
- adapter l’évaluation formative et certificative et la gestion des progressions individuelles aux objectifs de fin de cycle ;
- se servir des objectifs comme outil fédérateur d’une équipe et clé d’une juste division du travail entre les enseignants ;
- communiquer l’essentiel des objectifs aux élèves et aux parents et s’en servir comme outil de dialogue.

Chacun de ces thèmes mériterait d’amples développements. L’important ici est de les considérer ensemble, car seule une approche systémique fera des objectifs un outil de planification et de régulation de la formation à court, moyen ou long terme plutôt qu’une autre façon d’écrire des programmes.

1. Un programme formulé en termes d’objectifs : changement de vocabulaire ou révolution didactique ?

Dans de nombreux pays les programmes scolaires ont évolué et précisent des objectifs d’apprentissage plutôt que de simples contenus à traiter durant une année scolaire. Ils insistent moins sur ce que les maîtres doivent enseigner et explicitent au contraire ce que les élèves sont censés apprendre.

Toutefois, selon la façon dont les objectifs sont définis, cette évolution peut se limiter à un changement de vocabulaire. Le bon sens suggère que, si l’on enseigne quelque chose, c’est sans doute pour que les élèves l’apprennent. On pourrait donc interpréter chaque contenu comme un objectif en ajoutant de façon obsessionnelle : l’objectif est que les élèves maîtrisent ce contenu. Quand un programme prescrit d’enseigner l’accord du participe passé ou la

formule de calcul de l'aire du parallélogramme, serait-ce véritablement un progrès que de fixer des objectifs comme « Maîtriser l'accord du participe passé » ou « Savoir calculer l'aire d'un parallélogramme » ? Hameline (1979) mettait déjà en garde contre le « simple rhabillage des contenus » qui consiste à prendre les éléments du programme le plus conventionnel et à faire précéder chacun du « Sésame, ouvre-toi… » de la pédagogie par objectifs, « être capable de… ».

Pourtant, au risque de paraître emphatique, ces formulations rappellent que le contrat de l'enseignant est de faire apprendre. Parcourir le programme n'est pas un but en soi si, au bout du chemin, de nombreux élèves n'ont pas construit les savoirs correspondants. À quoi sert un guide qui n'amène au sommet que ses clients les plus « doués », alors que la majorité est restée sur le bord du chemin ? Or, cela ne va de soi que dans le meilleur des mondes ! Il est extrêmement difficile de faire apprendre tous les élèves, alors que chaque professeur organisé et consciencieux est capable de parcourir un programme.

L'évaluation des enseignants, lorsqu'elle est pratiquée, porte en général sur le respect du programme bien davantage que sur les acquis des élèves. Sans doute parce qu'il est difficile d'imposer une « obligation de résultats », impossible et injuste d'exiger de chaque enseignant la même efficacité, alors que les classes suivant le même programme sont fort différentes. On sait par exemple que dans certains quartiers presque tous les enfants savent lire en première année de l'école obligatoire, alors que dans d'autres quartiers de la même ville la plupart des enfants ne savent pas lire au même âge et y arriveront avec peine, souvent en plus d'un an.

En outre, l'évaluation standardisée des acquis des élèves fait encore la part belle à des objectifs notionnels ou à des algorithmes dont la maîtrise est facile à mesurer et sous-estime, pour la raison inverse, des objectifs de haut niveau taxonomique, comme la pensée critique ou l'argumentation. Aussi longtemps que ces problèmes ne seront pas résolus, les enseignants refuseront, à juste titre, d'être évalués à l'aune des acquis de leurs élèves.

Cette absence d'obligation formelle de résultats est une raison de plus de mettre en évidence le contrat « moral » de l'enseignant, qui ne consiste pas à « parcourir le programme », mais à faire tout ce qu'il peut pour permettre à chaque élève de se développer et de

construire les connaissances et les compétences visées. Du coup, « finir le programme » ne devrait pas être suffisant pour qu'un professeur ait la conscience tranquille.

Insister sur les objectifs de fin de cycle n'apportera à cet égard rien de neuf à ceux qui visent depuis longtemps à faire apprendre plutôt qu'à tourner les pages du plan d'études. Il n'est pas inutile, cependant, que l'institution scolaire dise encore plus clairement que c'est la mission de tous, même s'il y a quelque paradoxe à exiger un travail sans exercer un contrôle précis sur son accomplissement.

Cette insistance sur les apprentissages ne devrait pas masquer un autre changement de perspective : comme son nom l'indique, un programme ne définit pas seulement un ensemble de contenus, mais il les ordonne en étapes successives. Durant des décennies, les autorités scolaires ont prescrit ces étapes, en déclinant le programme annuel mois par mois, voire semaine par semaine, du moins dans certains pays à forte tradition bureaucratique et centralisatrice. Au fil des décennies, le programme annuel est devenu un descriptif de la matière à couvrir, les enseignants ayant une liberté croissante quant à la façon de construire la progression.

Toutefois, même lorsque l'organisation scolaire renonce à imposer une programmation standard, elle attend de chaque professeur qu'il définisse et respecte sa propre programmation, en honorant l'ensemble des contenus prescrits et en s'assurant qu'il parviendra à parcourir le tout en un an. Peu de systèmes éducatifs résistent d'ailleurs à la tentation de publier un « programme conseillé », qui est parfois « très fortement conseillé ». À défaut, les manuels scolaires se chargent de suggérer des progressions d'autant plus prégnantes qu'elles sont en cohérence avec les exercices et autres moyens d'enseignement-apprentissage proposés.

Toute programmation est un pare-angoisse aussi bien qu'une réelle sécurité. La nature même de certains savoirs impose un ordre « logique ». Pour le reste, les manuels, les méthodologies, la tradition pédagogique proposent des itinéraires qui « ont fait leurs preuves ». Il faut beaucoup d'énergie pour s'écarter des chemins balisés, le goût du risque, un désir farouche d'indépendance ou de bonnes raisons didactiques. Pour aller d'une ville à une autre, la plupart des automobilistes ne voient pas l'intérêt d'inventer un itinéraire original alors que les cartes et les panneaux routiers proposent des itinéraires garantis. Comme les automobilistes, beaucoup d'enseignants adoptent les itinéraires conseillés pour les

grands déplacements, même s'ils se permettent davantage de fantaisie entre des points rapprochés, surtout s'ils se sentent en pays de connaissance.

Atteindre des objectifs de fin de cycle exige une certaine programmation, qui n'est pas incompatible avec une progression conseillée. Nul enseignant ne rêve de se demander chaque soir ce qu'il pourrait bien faire le lendemain. Ce serait trop coûteux et angoissant. Même si le système ne lui proposait aucune programmation, il éprouverait le besoin de construire la sienne, au moins de façon approximative, en l'affinant de proche en proche en fonction des événements et du temps qui reste. L'introduction de cycles d'apprentissage n'affaiblit pas ce besoin, au contraire.

À l'inverse, si l'on pousse la programmation à l'extrême, pourquoi créer des cycles d'apprentissage pluriannuels ? Si la succession des étapes est figée, à quoi bon avoir des échéances plus éloignées ? Leur vertu principale est en effet de permettre davantage de flexibilité et de diversité des parcours de formation, entre groupes et entre élèves. Pour moi l'enjeu majeur des cycles est justement de rendre possible le pilotage de parcours de formation individualisés, en fonction, d'une part, des acquis et de la trajectoire de chaque élève et, d'autre part, du temps qui reste jusqu'à la fin du cycle et des ressources disponibles.

Cela n'invalide pas toute idée de planification, mais celle-ci doit être dynamique et adaptée à chacun ou du moins à des groupes d'élèves progressant de la même manière et au même rythme. Une planification dynamique est une planification plusieurs fois remise sur le métier, au gré de l'avancement du projet. C'est ce que chaque entrepreneur pratique sur un chantier. Il faut un plan. Si tout se déroule selon le plan, nul ne s'en plaint, mais c'est assez rare, compte tenu des aléas de toute construction. Si les événements déjouent le plan, en raison d'obstacles inattendus, mais peut-être aussi d'heureuses surprises, on actualise la planification.

C'est ainsi que font d'ailleurs la plupart des enseignants à l'intérieur d'un échelon annuel : aucune année scolaire n'est jouée d'avance. Certaines difficultés sont prévisibles, intégrées à la planification initiale et, pour les plus « classiques », prises en compte dans la conception même du programme annuel. Mais aucun enseignant ne peut prévoir le niveau des élèves qu'il va recevoir, leur ardeur au travail, leur degré d'entente ; il ne sait pas combien de temps il devra consacrer à régler des conflits ou à instaurer de

bonnes conditions de travail ; il ignore comment se manifesteront les parents. Et, surtout, il ne sait pas exactement ce qui, cette année-là, chez ces élèves-là, fera obstacle aux apprentissages souhaités.

Plus il entend installer des apprentissages durables, sans se contenter de « faire le programme », plus un enseignant doit tenir compte à chaque moment de la réalité des acquis et revoir sa programmation des activités en conséquence. Cette part de gestion dynamique varie donc selon le niveau et le rythme de progression des élèves. À niveaux et rythmes semblables, elle dépend encore des options idéologiques de l'enseignant. Certains enseignants privilégient la progression dans le programme, quel que soit le nombre d'élèves qui « ne suivent pas », alors que d'autres ralentissent le rythme et compromettent du coup la couverture de l'ensemble du programme.

Les options pédagogiques interfèrent aussi avec le degré de planification possible. Les pédagogies les plus conventionnelles limitent la part de l'imprévu, l'enseignant sait ce qu'il va proposer, quand et avec quel matériel, ne serait-ce que parce qu'il réédite ce qu'il a déjà fait avec d'autres classes comparables. Les seules véritables inconnues sont pour lui les élèves. Dans les classes qui pratiquent une pédagogie constructiviste et travaillent par situations-problèmes, recherches et démarches de projets, les activités elles-mêmes et leur négociation avec les élèves introduisent des inconnues supplémentaires, en particulier dans la gestion du temps et dans la nature des apprentissages, qui sont plus faciles à identifier après-coup qu'à planifier dans le détail.

La mise en place de cycles d'apprentissage pluriannuels ne crée donc pas un problème inédit, elle ne fait qu'amplifier un problème qui se pose déjà dans le cadre de programmes annuels. Les cycles devraient cependant inciter à s'éloigner plus encore de tout rapport obsessionnel à la programmation, à renoncer résolument à interpréter tout écart à la progression idéale comme un accident regrettable, à considérer plutôt qu'il participe d'une marche normale de la construction des savoirs et des compétences. Si l'on parie sur le sens du travail scolaire, donc sur l'implication des élèves, si on leur donne une part de pouvoir, on fera des choses pertinentes, qu'elles aient ou non été planifiées. Souvent, la pertinence et la quête de sens exigent une rupture avec le plan. Si les cycles ne favorisent pas une pédagogie plus ouverte, plus apte à saisir les occasions et à construire les apprentissages de situation en situation, à partir d'une trame assez large, on peut se demander si une telle réforme de structure se justifie.

L'autre enjeu des cycles pluriannuels, qui va de pair avec une planification souple, est de diversifier les itinéraires, sinon pour chaque élève, du moins pour des sous-ensembles présentant des traits communs quant à leur niveau de départ, leur rythme de travail, leurs besoins, leur façon d'apprendre. Si la planification est à la fois rigide et identique pour tous, il n'y a aucun espace de différenciation, puisque chaque élève est censé suivre le même rail, à la même vitesse que les autres.

En théorie, on pourrait imaginer une planification variable d'un élève à l'autre, mais rigide pour chacun, comme certains programmes individualisés de formation d'adultes : conception sur mesure, mais ensuite, tout se déroule de la façon décidée au départ.

Cette conception cède à l'illusion du diagnostic préalable (Meirieu, 1995, 1996) à partir duquel on pourrait, sur la base d'un bilan de compétences, concevoir un plan de formation approprié pour chaque élève et s'y tenir durant une longue période. C'est une fiction. Une différenciation adéquate, sans s'interdire de formuler des hypothèses de travail et des scénarios pour chaque élève, devrait être capable de les remanier dès que la réalité leur donne tort, une régulation forte en cours de cycle se substituant au fantasme d'un plan initial parfait.

Peut-être la démarche la plus « logique » consisterait-elle à poser d'abord le principe de l'individualisation des parcours comme règle plutôt que comme exception. Cela ferait s'effondrer l'idée même de programme prescrit. Ce serait compter sans la nécessité, dans le concret, de travailler avec des groupes, d'une part, et une planification minimum, d'autre part. Mieux vaut assumer la notion de programmation, mais l'assouplir, qu'y renoncer au niveau des principes et la réintroduire subrepticement en pratique, parce qu'elle répond à un besoin de sécurité ou d'organisation du travail.

2. Des objectifs, oui, mais de quel type ?

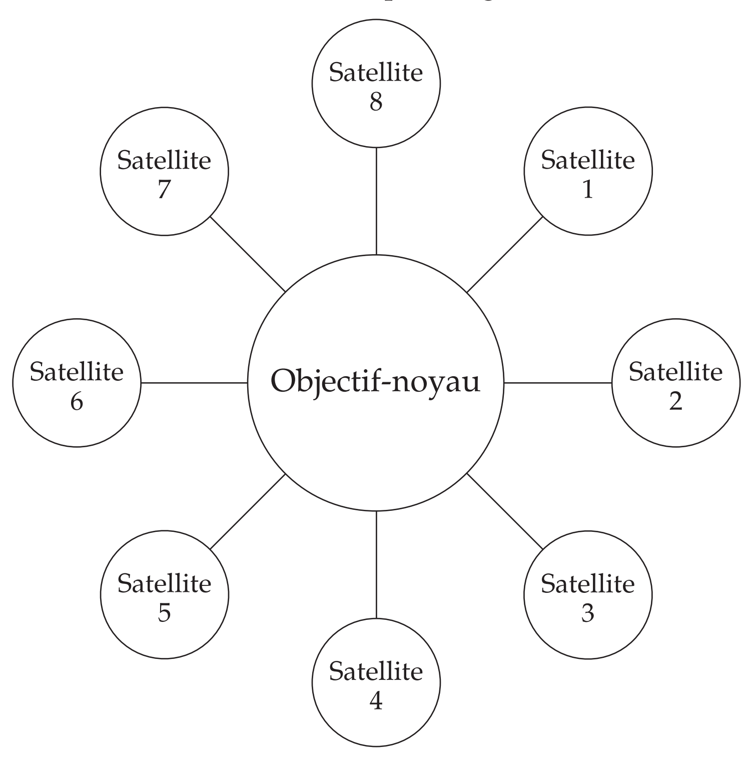
Pour mener ce débat plus loin, il importe de s'interroger sur la nature des objectifs de fin de cycle. S'ils restent très détaillés, donc très nombreux, les enseignants seront tentés, pour n'en oublier aucun, d'enseigner par objectifs. C'est l'un des errements auxquels conduit une pédagogie de maîtrise trop orthodoxe (Hameline, 1979 ; Huberman, 1988). Même avec des objectifs larges, ce risque n'est pas nul, on le verra plus loin. L'important est de ne pas

l'accroître en fixant des objectifs trop étroits. C'est ce qui conduit à définir des *objectifs-noyaux*. Philippe Meirieu a défini ainsi une *notion-noyau* : « Élément clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaires ». Il ajoute :

> Les notions-noyaux – comme la respiration, la colonisation, la description, la proportionnalité… – permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition (Meirieu, 1990, p. 186).

Ces exemples concernent des contenus disciplinaires et mettent l'accent sur des notions ou, plus largement, sur des savoirs. Rien ne s'oppose toutefois à ce que l'on applique le même raisonnement à des attitudes et à des compétences. Du coup, gagnant en généralité, le « noyau » n'est plus lié à un type spécifique d'acquis cognitif. Il désigne des acquis essentiels, qui doivent être construits à tout prix, autour desquels le reste s'organisera de façon plus souple.

Il est alors plus cohérent de parler d'*objectifs-noyaux* plutôt que de notions-noyaux. Dans cet esprit, un objectif-noyau serait, à l'intérieur de l'enseignement d'une discipline ou d'un domaine, un apprentissage central, autour duquel les autres s'organisent comme autant de satellites, comme l'indique la figure.



La vertu didactique d'un objectif-noyau est sa capacité d'organiser en réseau un ensemble de savoirs ou de compétences complémentaires, de lui donner une structure et une cohérence. Une discipline d'enseignement devrait compter un nombre « raisonnable » d'objectifs-noyaux. Ce nombre, qui dépend de la discipline considérée, devrait se situer entre 3 et 10. Retenons surtout l'intention : ne pas morceler à l'infini les objectifs, structurer les progressions autour de quelques « noyaux durs ».

En quoi est-il plus stratégique de travailler par objectifs-noyaux ? On peut avancer plusieurs raisons :

1. Les objectifs-noyaux aident l'enseignant et l'élève à donner du sens aux apprentissages, parce qu'on peut les relier entre eux et avec des situations de référence dans lesquelles ils sont pertinents.
2. Ils permettent de faire plus de place à la dynamique de la classe et aux champs d'intérêt des élèves, autre façon de donner du sens aux savoirs scolaires.
3. Ils autorisent à hiérarchiser les apprentissages et à revenir constamment à l'essentiel, ce qui est la condition de base d'une pédagogie différenciée.
4. Ils invitent à décloisonner les échelons et à travailler par cycles de plusieurs années, l'objectif-noyau devenant une balise, référence principale pour l'évaluation formative, puis certificative.

Sur cette base, un grand travail de réécriture du curriculum doit s'engager, car il serait prohibitif de demander à chaque enseignant ou même à chaque école de l'accomplir. Le canton de Genève s'y est engagé pour le primaire. C'est, depuis 1994, l'un des fondements de son orientation vers des cycles d'apprentissage. Un objectif-noyau est défini alors comme une compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentissage et d'une discipline donnée. Il organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence.

Le Groupe de pilotage de la rénovation genevoise précise qu'un *objectif-noyau* « doit être considéré comme un objectif d'apprentissage prioritaire pour tous les élèves, un élément clé permettant d'organiser le curriculum sur les points forts qui ne peuvent pas être négligés à l'école. Par ailleurs, un *objectif-noyau* propose un apprentissage central autour duquel s'articulent d'autres apprentissages » (GPR, 1999a, p. 8 ; voir aussi 1999d).

Il ajoute :

> Pour les enseignants, les objectifs noyaux de chaque cycle sont des repères indispensables dans l'élaboration des situations d'apprentissage et dans le suivi des élèves.
>
> Pour les élèves, les objectifs noyaux de chaque cycle marquent les points forts des exigences extérieures. Ils constituent un élément de tension qui les aide à se représenter les étapes à franchir et qui les encourage à faire un effort pour les dépasser.
>
> La définition des objectifs noyaux pour chaque cycle d'apprentissage constitue donc un repère pour organiser le travail à réaliser et l'itinéraire à parcourir […].
>
> En élaborant un référentiel souple des objectifs noyaux pour les différentes étapes de chaque cycle, on cherche à rendre visibles les lignes de force de la progression, en laissant une marge de souplesse assez grande pour que les équipes d'enseignants se les approprient et les adaptent selon les spécificités de leurs établissements (GPR, 1999).

Il reste à construire de tels objectifs, cycle par cycle, ce qui dépend évidemment de la longueur et de la conception des cycles.

La conception des objectifs de fin de cycle est, hélas, loin d'être stabilisée. D'autres systèmes éducatifs travaillent sur la notion de socles de compétences, de dessins ou de paramètres curriculaires, sans recourir à la notion de noyau, qui ne fait pas l'unanimité. Sans entrer dans ce débat ici, retenons l'intention centrale : centrer les visées de formation sur l'essentiel, de sorte à pouvoir, à la fois, diversifier les cheminements et assouplir les planifications.

Les systèmes qui instituent des cycles d'apprentissage sans faire ce travail mettent les enseignants dans des situations impossibles. Or, on vient de le voir, il ne suffit pas de reformuler le programme de deux, trois ou quatre années scolaires en termes d'objectifs. C'est d'une véritable reconstruction qu'il s'agit, qui exige des deuils, suscite des dilemmes et attise des conflits. Si les programmes scolaires sont trop chargés, c'est en partie pour que leurs auteurs trouvent un consensus en se faisant des concessions mutuelles qui poussent toujours à charger le bateau. Les uns s'accrochent farouchement à telle notion, alors que d'autres n'imaginent pas que l'on puisse renoncer à tel autre savoir ? Qu'à cela ne tienne : conservons le tout, aux enseignants de se débrouiller !

L'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels orientés par des objectifs-noyaux parviendra-t-elle à exclure toute solution de facilité ? Parviendra-t-on à se mettre d'accord sur des renonce-

ments raisonnés et à proposer des énoncés plus ouverts, plus abstraits, qui donnent donc aux enseignants une plus grande marge d'interprétation ? L'avenir le dira. Aucune guerre curriculaire n'est gagnée d'avance, les *lobbies* disciplinaires montent la garde. Une chose est sûre : si l'on impose aux enseignants et aux élèves trop de passages obligés, on empêchera les progressions souples et diversifiées.

Il resterait, pour approfondir ce thème, à débattre du poids respectif et du rapport entre savoirs et compétences, car la réécriture des objectifs pose immédiatement ce problème. On trouvera ailleurs quelques éléments de réflexion à ce sujet (Perrenoud, 1995b, c et d, 1997b, 1999b et d, 2000a, b, c, d et e, 2001f et g, 2002c).

3. Le juste niveau de correspondance entre objectifs et contenus du travail quotidien

La France des années 1970 a adoré puis brûlé la « pédagogie par objectifs », abrégée PPO, version simpliste de la pédagogie de la maîtrise défendue par Bloom (1972, 1979) et dont on trouvera une synthèse critique dans Huberman (1988). Nous sommes revenus de ces errements. Hameline (1979) a parfaitement montré en quoi il était indispensable d'avoir des objectifs d'apprentissage explicites et opératoires, aussi bien que comment cela pouvait devenir une source d'aliénation, de non-sens. L'usage obsessionnel de grilles d'objectifs révèle les angoisses du praticien sans garantir son efficacité, car une démarche constructiviste ne s'accommode pas d'un travail objectif par objectif, surtout si les objectifs sont atomisés.

Hutin (1979) affirmait qu'il ne faut pas enseigner *par* objectifs, mais se servir des objectifs comme d'une grille de lecture des apprentissages faits ou engagés, donc comme outil de régulation des activités. Cette régulation, comme l'a montré Cardinet (1983b), ne s'appuie pas toujours sur une évaluation des acquis (parce qu'ils sont en train de se construire), mais sur des conditions, des activités et des processus d'apprentissage. Or, sans référence aux objectifs, comment savoir si ce qu'on met en place a de bonnes chances d'aller dans le bon sens ?

Hutin utilisait une image assez éloquente, qu'il n'a à ma connaissance jamais mise par écrit. Supposons, disait-il, que les objectifs soient autant de récipients vides, que l'on se propose de remplir d'eau en un temps limité. Il y a deux façons de procéder.

La plus méthodique, peut-être la plus économique et la plus rassurante pour celui qui fait le travail, c'est de remplir les récipients à ras bord, l'un après l'autre. Une fois le dernier rempli, le travail est fini. La seconde méthode consiste à arroser avec un jet l'ensemble des récipients, ce qui laisse une large part au hasard : de nombreuses gouttes tomberont entre les récipients et il est peu probable que chacun recevra exactement la même quantité de liquide. Si bien que les uns resteront partiellement vides au bout du temps imparti, alors que d'autres auront débordé bien avant.

S'il n'est pas incurablement poète, tout jardinier soucieux de ne pas gaspiller l'eau choisira le premier procédé. Or, ce qui se révèle une méthode rationnelle pour remplir des récipients n'est pas transposable à la pédagogie. À remplir les récipients les uns après les autres – entendons servir chaque objectif à tour de rôle –, on se condamne à proposer aux élèves des activités scolaires peu mobilisatrices, voire dépourvues de sens. Si l'on souhaite que toute leçon soit une réponse, selon la formule de Dewey, alors, ce sont les problèmes à résoudre qui dictent les savoirs à maîtriser, plutôt qu'une grille d'objectifs. Il s'ensuit que « la définition des objectifs ne suffit pas à l'élaboration d'une démarche didactique, mais que celle-ci requiert l'élucidation de l'activité mentale à solliciter et la mise en place de situations-problèmes » (Meirieu, 1990, p. 104).

Une démarche « auto-socio-constructiviste », inspirée des pédagogies nouvelles aussi bien que de la didactique des situations-problèmes (Astolfi, 1993 ; Astolfi *et al.*, 1997 ; Bassis, 1998 ; Meirieu, 1990 ; Vellas, 1996, 1999, 2002), est incompatible avec un traitement « objectif par objectif », surtout si les objectifs sont fortement fragmentés. Elle fera donc encourir les risques du second procédé : une partie des activités ne contribueront à aucun objectif prioritaire et les objectifs seront inégalement touchés par des activités larges.

Alors qu'un jardinier méthodique n'a aucune régulation complexe à opérer, puisqu'il se contente de remplir les récipients l'un après l'autre, le jardinier qui arrose tous les récipients doit surveiller la montée de l'eau dans chacun et tenter, en fin de parcours, d'orienter le jet d'eau de sorte à remplir les récipients les moins pourvus et à éviter ceux qui débordent… C'est plus incertain et difficile. D'où la tentation constante de revenir au premier procédé.

Une approche pragmatique oblige à des compromis : pour atteindre certaines maîtrises à des échéances fixées, on devra aller vers des régulations de plus en plus ciblées (en termes d'objectifs

visés) et individualisées (ajustées aux divers élèves). Les situations d'apprentissage seront donc de moins en moins larges, de plus en plus orientées par les manques des élèves et l'angoisse du professeur. Dans un espace-temps très limité, pourquoi adopter une démarche constructiviste si, à peine ébauchée, elle doit faire place à des remédiations méthodiques parce que les échéances sont proches ?

On voit bien à cet égard que les contraintes ne peuvent qu'être moins pesantes si les enseignants travaillent pour des échéances moins rapprochées et avec des objectifs larges, des objectifs-noyaux.

D'où l'importance d'espaces-temps plus vastes et d'objectifs de fin de cycle. Toutefois, même en jouant sur ces deux paramètres, on sait qu'il ne suffit pas de proposer jour après jour des activités larges et porteuses de sens pour que tous les objectifs soient miraculeusement honorés à l'échéance fixée. Il ne faut donc pas s'interdire de marier les deux logiques. Pourquoi le jardinier ne commencerait-il pas à arroser tous les récipients pour finir par s'occuper plus spécifiquement de ceux qui sont encore « en manque » ? L'important est de ne pas précipiter indûment le passage à la seconde logique, car elle oblige à créer des situations plus limitées, des tâches plus ciblées, donc plus « scolaires », moins négociables et moins mobilisatrices, comme toute forme de « régulation rétroactive » (Allal, 1988).

Cela ne conduit aucunement à proposer des activités sans se soucier des objectifs durant une partie de l'année, pour compenser ensuite ce laxisme par une pédagogie du rattrapage. Il importe au contraire :

1. Qu'en amont de toute activité d'une certaine importance, l'enseignant identifie les objectifs susceptibles d'être concernés, non pas seulement « en gros », mais finement. L'analyse de la tâche, préconisée par les didacticiens, permet, selon la formule de Meirieu, « l'élucidation de l'activité mentale à solliciter ».
2. Qu'en aval d'une activité, l'enseignant repère les objectifs qui ont été effectivement travaillés, par tous les élèves ou par quelques-uns.

À ce propos, notons que la nécessité de conserver aussi longtemps que possible des activités larges, donc polyvalentes en termes d'objectifs travaillés, indique les limites d'une approche modulaire (Wandfluh et Perrenoud, 1999, Perrenoud, 1997a). On

voit qu'à définir des modules très limités, visant à travailler une notion ou une technique en les détachant de leur contexte, on retomberait dans les errements d'une pédagogie qui sert des objectifs atomisés, voire de « l'enseignement programmé ».

Un module qui ne permet pas de concevoir des situations-problèmes, des recherches, voire des démarches de projets, est à coup sûr mal dimensionné. Ce qui signifie qu'il faut bâtir les modules « autour » d'un ou de deux objectifs-noyaux, sans craindre d'en toucher d'autres à titre secondaire et en résistant à la tentation des micro-objectifs sécurisants mais qui ne peuvent conduire qu'à une forme de bachotage.

4. Les finalités, un chantier ouvert

Il serait plus confortable de disposer d'une conception stable des objectifs de formation. En réalité, l'évolution de l'école, des didactiques et des théories des apprentissages scolaires et du curriculum modifie sans cesse nos représentations des objectifs de formation. On leur reconnaît plus que jamais une double face :

1. D'une part, ils expriment les finalités de l'école d'une façon assez explicite pour que chacun sache à quoi s'attendre ou à quoi s'atteler.
2. D'autre part, ce sont des outils permanents de planification, de régulation et d'évaluation.

La première fonction ne les met pas à l'abri du changement, car les missions de l'école évoluent, et aussi la nature même de ses finalités, comme le montre l'actuelle révision des rapports entre savoirs et compétences. C'est cependant la seconde fonction qui impose un travail permanent de reconstruction : aller vers des cycles d'apprentissage pluriannuels, leur assigner des objectifs prioritaires, travailler en équipe, pratiquer une évaluation formative, individualiser les parcours de formation, tout cela impose non seulement une réécriture des textes, mais une évolution des esprits et de la conception des articulations entre objectifs et façons d'enseigner.

Durant les années 1970, lors de la vogue des taxonomies d'objectifs, on pouvait avoir l'espoir qu'un travail intensif de classification et d'énonciation permettrait de tenir les objectifs pour acquis et de se concentrer sur leur mise en œuvre. Hélas, les choses sont moins simples : on ne peut réfléchir sur les situations d'apprentissage et la pédagogie différenciée sans reconsidérer les

objectifs. Certains vivent cette démarche comme une forme d'instabilité chronique très désécurisante. D'autres, au contraire, saisissent cette occasion de mieux s'approprier les finalités et de travailler leur propre rapport au savoir et à l'apprentissage.

On ne peut que souhaiter que les écoles et les équipes pédagogiques fassent de nécessité vertu et considèrent que, loin d'être une punition, le travail commun sur les objectifs est une condition à la fois d'une véritable coopération professionnelle et d'un usage quotidien des objectifs comme instruments de régulation de l'action.

Il serait à cet égard regrettable que les systèmes éducatifs « mâchent le travail » au point que les enseignants n'aient plus qu'à « lire » des référentiels d'objectifs prioritaires rédigés par quelques spécialistes. On ne lit vraiment de tels textes que lorsqu'on a à s'en servir dans un contexte d'action. Si l'on tente de travailler les objectifs de formation pour eux-mêmes, sans liens étroits avec le projet concret et collectif de faire fonctionner un cycle pluriannuel :

- on les coupe de leur fonction majeure, qui est de piloter les apprentissages, et on donne une importance démesurée à l'évaluation certificative ;
- on noie les enseignants dans une masse écrasante de contenus et de pages qui les détournent d'un travail personnel d'identification des matrices disciplinaires et des apprentissages essentiels.

Le paradoxe serait d'imposer des outils d'avant-garde, sources de professionnalisation, à travers des formations de masse indépendantes des projets d'établissements et des contextes locaux. On peut craindre que les nouveaux objectifs-noyaux et autres socles de compétences, aussi bien faits soient-ils, ne rejoignent les plans d'études dans les tiroirs s'ils ne résultent pas d'une construction faite par les professionnels eux-mêmes au niveau d'un établissement ou d'une équipe de cycle. On ne peut remettre aux enseignants une partie grandissante de l'organisation du travail (Perrenoud, 2002a) en les enfermant dans un curriculum fabriqué entièrement en dehors d'eux. Il importe que les systèmes éducatifs prennent le risque d'une certaine autonomie curriculaire accordée aux établissements et aux équipes. Certains pays – le Québec, le Portugal, la Pologne, la France dans une certaine mesure – ont fait des avancées dans ce sens. D'autres systèmes restent accrochés à l'idée que les enseignants ont à « appliquer » les programmes à la lettre et n'ont aucune raison de participer à leur rédaction. Dommage !

CHAPITRE 6

Objectifs communs et parcours individualisés

L'idée d'individualisation des parcours de formation n'est pas nécessairement associée à celle de cycle d'apprentissage pluriannuel ; elle a pris une certaine ampleur d'abord en éducation des adultes, puis dans le débat sur l'école (Bautier, Berbaum et Meirieu, 1993 ; Bonnichon et Martina,1998 ; Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, 1998).

Par ailleurs, pour certains, les cycles sont simplement de plus longues étapes de la scolarité, les élèves suivant le même rail, sans aucune individualisation voulue et maîtrisée des parcours.

Je vais tenter de montrer que les cycles d'apprentissage pluriannuels permettent de diversifier les parcours de formation et que c'est même leur principal intérêt. Certes, poursuivre des objectifs à terme de deux, trois ou quatre ans et assumer la responsabilité des apprentissages tout au long de cette période est en soi un progrès, puisque cela invite à une pédagogie plus orientée vers des

compétences et d'autres acquisitions de haut niveau, qui ne se construisent pas en un an. La multiplication des échéances annuelles oblige en effet à viser constamment des effets à court terme et à en rendre compte. Lorsque le contrat des enseignants consiste à garantir des apprentissages déterminés, non pas au bout d'une année, mais de plusieurs, ils peuvent organiser les progressions autrement et investir moins d'énergie pour atteindre des étapes intermédiaires essentiellement aux fins d'être en règle avec l'institution, et surtout avec les collègues qui accueilleront leurs élèves à la rentrée suivante.

Encore doivent-ils renoncer à recréer, au sein d'un cycle, une division traditionnelle du travail, selon laquelle chacun prendrait les élèves en charge durant une seule année. Dans ce cas, tous perdraient le bénéfice du long terme, chacun attendrait de ceux qui le précèdent qu'ils installent chez les élèves des acquis bien définis, considérés comme préalables de son propre travail. On aurait ainsi reconstitué informellement des marches annuelles, alors même que le cursus formel prévoit des échéances plus éloignées. Ce serait la plus sûre manière d'obliger tous les élèves à suivre, de façon synchrone, un unique parcours de formation.

Suffit-il, pour rompre avec cette tentation, que les enseignants du même cycle travaillent réellement en équipe et soient solidairement responsables de l'ensemble du parcours pour l'ensemble des élèves ? Ce n'est qu'une condition nécessaire. Il faut encore trouver les moyens organisationnels, pédagogiques et didactiques de gérer et de piloter des parcours individualisés.

On imagine volontiers qu'en prenant davantage de temps les élèves les plus lents parviendraient en fin de compte aux mêmes maîtrises. C'est pourquoi la conception la plus courante d'un cycle conduit à réinventer le retard scolaire, non plus à coups de redoublements, mais en allongeant le séjour de certains élèves. Hélas, ce mode d'individualisation présente toutes les limites et tous les effets pervers du redoublement. Je vais tenter de montrer que c'est une fausse piste, qu'il faut renoncer à jouer sur le temps et faire varier les moyens et la qualité de l'encadrement pédagogique.

Je m'attacherai ensuite à crever un abcès : aujourd'hui encore, les objectifs de l'éducation scolaire de base sont rarement faits pour le plus grand nombre, ils sont conçus en fonction des études longues et au profit des futures élites. L'échec d'une fraction importante de chaque génération est donc en quelque sorte « programmé ». Il est

inutile de s'épuiser à développer des cycles d'apprentissage, des parcours individualisés et des pédagogies différenciées si l'on ne s'attaque pas aux principes qui sous-tendent le curriculum de l'éducation fondamentale.

Une fois ces préalables clarifiés, il sera temps d'envisager comment une pédagogie différenciée pourrait amener à une individualisation des parcours fondée non sur le temps, mais sur le mode et le degré de prise en charge des élèves.

1. Individualiser le temps, une solution tentante mais impraticable

L'école entretient un rapport au temps atypique, pour ne pas dire « irrationnel ». Dans toutes les activités visant un objectif, on prend « le temps qu'il faut », ni plus, ni moins, pour atteindre le même but, sachant que ce temps dépend de la résistance de la réalité. On accepte qu'il faille quatre mois pour guérir tel patient et trois semaines pour tel autre. Ou que, pour construire quelques kilomètres d'autoroute, il faille deux ans ou seulement quelques mois, en fonction du terrain. Ou alors, si le temps est compté, on investit des moyens proportionnels aux obstacles à surmonter.

Il n'y a qu'à l'école qu'il paraît exclu de proportionner soit le temps de travail, soit les moyens aux obstacles rencontrés. Le temps n'est que faiblement extensible :

- soit parce que multiplier le nombre d'années de scolarité est impossible ;
- soit parce que jouer sur le nombre d'heures ou de semaines de travail dans l'année crée des résistances ou des effets pervers.

Il apparaît presque aussi difficile de mettre des moyens inégaux au service d'objectifs semblables. C'est pourtant à cela qu'il faut tendre, en brisant les normes d'équité formelle pour rechercher une égalité des acquis. Pour s'y résoudre, peut-être faut-il au préalable se convaincre que la diversification des temps de parcours n'est pas la solution. Certes, la création de cycles d'apprentissage pluriannuels modifie apparemment les données du débat, puisqu'elle met fin au redoublement, dont on connaît les limites (Allal et Schubauer-Leoni, 1992 ; Crahay, 1996, 1997 et 1998 ; Paul, 1996) pour lui substituer des temps inégaux de progression. Cela ne résout qu'en apparence le problème.

1.1. Jouer sur le nombre d'années ?

Le dilemme du temps est facile à formuler. Raisonnons sur un cycle dont la durée « normale » serait de deux ans :

1. Soit, dès le début du cycle, on décide que certains élèves auront besoin d'un an de plus ; ils sont alors non seulement étiquetés d'emblée, mais orientés vers un parcours spécifique, conçu pour amener aux objectifs de fin de cycle en trois ans plutôt que deux ; on réalise alors une « école à deux vitesses » ; les élèves ne pourront échapper au cursus lent qu'à la faveur de progrès exceptionnels.
2. Soit on fait progresser les élèves selon le même programme presque jusqu'à la fin des deux ans et on décide à ce moment seulement de « garder » dans le cycle un an de plus ceux qui n'ont pas atteint les objectifs ; on crée alors une année de mise à niveau, qui fonctionne comme un redoublement de la seconde année du cycle.

Dans les deux cas, l'élève accumule un retard scolaire qui, s'il devait dépasser un an sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, le stigmatiserait définitivement. Personne ne considère comme équivalents deux élèves qui maîtrisent les mêmes savoirs, mais dont l'un a 15 et l'autre 18 ans. Ce qui signifie que l'allongement du passage dans un cycle ne saurait être répété de cycle en cycle, aboutissant par exemple à trois ans de retard scolaire à l'issue de trois cycles de trois ans, l'élève séjournant quatre ans dans chacun. C'est encore plus évident avec des cycles de deux ans.

Or, l'expérience du redoublement nous l'apprend, une année supplémentaire ne remet « à niveau » que les élèves qui rencontrent des difficultés passagères, liées à un « accident de parcours » (Allal, 1995 ; Crahay, 1996 ; Paul, 1996). Les autres, dont les difficultés naissent d'un rapport défavorable au savoir et à l'école et d'un capital culturel scolairement peu rentable, ne tirent pas de bénéfices notables d'un redoublement. Tout simplement parce que les mêmes causes produisent les mêmes effets.

On se trouve donc pris entre deux feux : allonger la scolarité de base d'un an produit des effets d'étiquetage modérés, même s'ils ne sont jamais anodins, mais cette mesure n'a guère d'effets. À l'inverse, allonger la scolarité de base de trois à cinq ans, à supposer que ce soit efficace, serait économiquement coûteux, socialement inacceptable et psychologiquement impensable. Comment

pourrait-on, à 18 ans, travailler sereinement pour arriver au terme d'un parcours de formation que d'autres élèves, de même âge, auraient achevé trois ou cinq ans auparavant ?

L'allongement ponctuel du passage dans l'un des cycles, sans être exclu, fonctionne donc comme un unique *joker*, qu'il faut n'engager qu'à coup sûr.

1.2. Jouer sur le nombre d'heures de présence en classe ?

Plutôt que d'ajouter des années, on pourrait envisager de jouer sur le nombre de semaines d'école durant l'année ou sur le nombre d'heures de présence en classe durant la semaine. Comme il paraît hors de question d'allonger encore l'année ou la semaine scolaires, il s'agirait plutôt d'abréger le temps que passent à l'école des élèves les plus rapides.

Cela ne suffirait pas : il faudrait redéfinir les objectifs de fin de cycle et de fin de cursus, de sorte qu'ils deviennent effectivement atteignables :

- dans le même temps, mais avec une prise en charge plus intensive, par les élèves les plus lents ;
- dans le temps actuel et avec les pédagogies en vigueur par les élèves moyens ;
- en moins d'heures ou de semaines par les élèves plus rapides.

Ces derniers seraient « libérés » une fois les objectifs atteints, ou bien on leur demanderait une présence moins soutenue, sachant qu'ils ont besoin de moins de temps pour accomplir le même parcours.

On perçoit immédiatement les difficultés d'un tel scénario :

- dans la mesure où l'école est une vaste garderie, les parents des élèves « libérés » devraient trouver d'autres solutions ; cependant, cet obstacle n'étant pas absolu, une offre d'activités périscolaires ou parascolaires permettrait d'assurer l'encadrement des élèves qui ne sont pas en classe ;
- les élèves « condamnés » à passer le maximum de temps à l'école estimeraient très injuste et démobilisateur de voir leurs camarades plus rapides venir moins souvent, partir plus tôt ou s'adonner à des activités plus ludiques ; peut-être un immense effort d'explication permettrait-il de faire accepter cette inégalité de traitement, garante d'une égalité de formation ;

- enfin et surtout, les parents des meilleurs élèves se révolteraient contre ce « temps perdu » et n'auraient de cesse de combattre la mise en place d'un tel système ou, s'il était institué, de le contourner en plaçant leurs enfants dans des écoles privées ou en leur faisant suivre des cours particuliers, afin de mieux faire pression pour qu'ils sautent des étapes dans le cursus.

Dans tous les cas, il apparaît que jouer sur le temps pour résoudre un problème pédagogique engendrerait des problèmes psychologiques ou sociaux plus graves encore (Perrenoud, 2001c).

Donc, de deux choses l'une :

- soit on fait le deuil de l'égalité des niveaux de formation, non parce qu'elle serait biologiquement impossible, mais parce que la société, les familles et les individus ne sont pas prêts à en payer le prix en termes de temps de scolarité ;
- soit on diversifie les parcours « autrement », en concluant que faire varier le temps des études n'est pas l'alpha et l'oméga de la pédagogie différenciée.

Si l'on refuse de s'accommoder de l'inégalité des acquis de base, on explorera la seconde voie. La question est alors de savoir comment gérer des parcours individualisés, en visant les mêmes acquis, *grosso modo* dans le même temps. Tel est le vrai défi.

Il ne peut être relevé aussi longtemps que l'on assigne à la scolarité de base des objectifs inaccessibles à la majorité des élèves, du moins en si peu d'années.

2. Redimensionner les objectifs

Il existe un conflit d'intérêts évident, qu'il ne faut pas sous-estimer, entre :

- d'une part, ceux qui attendent de la scolarité de base la préparation la plus dense, la plus complète et la plus spécifique possible aux études longues ;
- d'autre part, ceux qui lui assignent la mission d'amener chacun à un niveau suffisant de culture générale, quels que soient sa formation et son destin professionnel ultérieurs.

La première vision prédomine, car l'école s'est construite par le haut, le lycée ou le cégep étant censés préparer aux études uni-

versitaires, l'école secondaire au lycée et l'école primaire au secondaire. Ces attentes étaient cohérentes lorsque les voies de scolarisation se séparaient d'emblée, lorsqu'à 7 ans les enfants de la bourgeoisie entraient dans les « petites classes » d'un lycée, où ils étaient presque sûrs d'obtenir leur bac dix ans plus tard ; les autres allaient à l'école communale, pour en sortir à 12-13 ans et passer à « la vie active ».

Dans tous les systèmes scolaires modernes, les élèves sont désormais réunis jusqu'à la fin de l'école primaire et parfois jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Pourtant, les programmes restent conçus, dans une large mesure, malgré les réformes curriculaires successives, comme une préparation des meilleurs aux études longues. Si bien que les objectifs, les contenus et les niveaux d'exigence, à 6, 8, 10 ou 12 ans, sont décidés en fonction des élèves les plus favorisés. Eux seuls peuvent espérer tenir le rythme.

Si l'on crée des cycles pluriannuels sans contester cet héritage historique, sans réviser certains objectifs de la scolarité de base, on fait peser sur la pédagogie différenciée des attentes disproportionnées.

De là à calquer les objectifs de fin de scolarité obligatoire sur les moyens intellectuels des élèves les plus lents ou les plus défavorisés, il y a un pas à ne pas franchir. Un système scolaire qui veut véritablement démocratiser l'enseignement devrait fixer les objectifs de la scolarité obligatoire de sorte que pratiquement tous les élèves puissent les atteindre en neuf ou dix ans, moyennant la mise en œuvre de pédagogies différenciées venant en aide aux plus lents.

2.1. Des objectifs pour tous

Il n'est pas possible de « réserver » la pédagogie différenciée à une fraction des élèves, comme on limite la greffe de rein à certaines catégories de patients. La pédagogie différenciée ne se confond pas avec une pédagogie de soutien, elle restructure l'ensemble de l'organisation du travail. Il n'empêche que la recherche d'une optimisation des situations d'apprentissage se justifie en priorité pour ceux qui n'apprennent ni très vite, ni très bien, dans le système éducatif tel qu'il est.

Ce qu'il faut affirmer clairement, en matière de curriculum, c'est l'impérieuse nécessité de ne pas calquer les objectifs de la scolarité de base sur le niveau exigé à l'entrée des filières les plus

sélectives de l'enseignement postobligatoire. Car la proportion d'une génération susceptible d'atteindre un tel niveau à 15-16 ans oscille, selon les systèmes éducatifs, entre un quart et une moitié de chaque classe d'âge. Si l'on fixe la barre aussi haut, tous les autres seront soit mis en échec, soit, façon de masquer un peu les choses, orientés vers des filières moins difficiles.

Mon propos n'est pas ici d'examiner en détail la question des contenus et des contours d'une culture générale *pour tous*, ni de débattre des diverses conceptions possibles des savoirs et des compétences qui devraient former le cœur de cette formation commune (Perrenoud, 2001b, 2002b). Une chose est sûre : on devrait donner la priorité aux besoins de ceux qui ne feront pas d'études longues, en se demandant de quoi chacun aura besoin dans sa vie, quels que soient sa condition sociale et son métier. Cela supposerait une réelle volonté de démocratisation de l'accès aux savoirs de base. Une telle volonté est aujourd'hui affirmée par tous les gouvernements, parce qu'elle est « politiquement correcte », mais sa mise en œuvre est très inégale, selon les pays et dans chacun, selon les partis au pouvoir.

Aux rapports de force politiques s'ajoutent les contradictions internes des systèmes éducatifs et des politiques de l'éducation (Perrenoud et Montandon, 1988 ; Perrenoud, 1999f, 2002d). Ainsi, à l'heure où divers cantons suisses créent des cycles d'apprentissage pluriannuels, ils songent tout aussi sérieusement à introduire une seconde langue étrangère dès l'école primaire. Alors qu'il faudrait alléger les programmes, on les charge plus encore, fabriquant inévitablement davantage d'échecs et d'inégalités (Perrenoud, 2000c). Signe d'incohérence, la main droite ignorant ce que fait la main gauche ? Compromis entre des forces opposées, les partisans des élites gagnant sur le curriculum et perdant sur les cycles ? Ou encore, ce qui est hélas le plus probable, profondes divergences dans la conception des cycles et alliance confuse entre ceux qui pensent qu'ils permettront aux bons élèves de traverser plus vite la scolarité de base et ceux qui espèrent que les cycles réduiront les inégalités ?

Pour dire les choses autrement : l'instauration de cycles pluriannuels n'est une stratégie crédible de démocratisation que si elle s'accompagne d'une révision curriculaire qui place la barre moins haut. Cela n'est possible que si un gouvernement parvient à développer une politique de démocratisation sans faire d'excessives concessions à ceux qui dénoncent la « baisse du niveau » et la « fin des élites ».

Peut-être n'est-ce possible que si un grand nombre de nos concitoyens comprennent :

1. Que cette baisse des exigences durant la scolarité de base n'a pour les élèves qui se destinent aux études longues que des incidences temporaires ; il suffit, pour conserver le niveau final, d'allonger d'un ou de deux ans certains cursus universitaires ou, mieux encore, de les rendre plus efficaces. Cet allongement serait une goutte d'eau dans l'océan des années d'études gaspillées dans l'enseignement supérieur, par le jeu de réorientations anarchiques aussi bien qu'en raison d'une pédagogie frontale, dont l'exclusion est souvent l'unique réponse aux difficultés d'apprentissage des étudiants (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000).
2. Que l'enjeu est la formation de tous, dans une perspective de citoyenneté, mais aussi parce que l'avenir des sociétés ne passe pas seulement par des élites capables de faire bonne figure dans la concurrence internationale. Seules les grandes puissances militaro-industrielles peuvent se permettre – jusqu'à quand ? – de faire coexister une recherche de pointe et près de 20 % d'illettrés. S'installer dans une société duale est un suicide démocratique, mais aussi, à moyen terme, culturel et économique.

Ne nous cachons pas l'ampleur des conflits d'intérêts et des différends idéologiques sur ces questions. Ils sont manifestes à propos de l'école moyenne, de l'âge et de la sévérité de la première sélection. Les mêmes enjeux parcourent toute l'école primaire, alors même que l'orientation semble encore lointaine. Pourquoi estime-t-on indispensable que chacun sache lire à sept ans, en mettant du coup en échec grave et durable ceux qui n'y parviennent pas ? La seule réponse est, encore aujourd'hui : pour ne pas retarder les meilleurs dans leur marche vers les études longues ! La plupart des apprentissages sont programmés à l'âge le plus précoce possible ; la grammaire formelle, la soustraction, le texte argumentatif, les fractions, les langues étrangères, l'algèbre font irruption dans les programmes dès qu'un tiers des élèves sont capables d'apprivoiser ces nouveaux savoirs. Que les autres soient mis en échec par ces ambitions prématurées, ceux qui ne se soucient que des élites s'en moquent.

L'école fonctionne comme une discipline sportive dont l'unique objectif serait d'obtenir le plus grand nombre possible de médailles aux Jeux olympiques. À une différence près : même les pays qui font des succès sportifs un enjeu politique ont reconnu que seul un très large bassin de praticiens de bon niveau pouvait faire émerger des champions olympiques. Du coup, former une élite et viser le meilleur niveau du plus grand nombre ne sont plus des stratégies antinomiques. Seul le monde scolaire n'a pas compris qu'en construisant l'école de base comme une immense propédeutique aux études universitaires l'on appauvrissait la société sans améliorer sensiblement le niveau des élites !

Nous vivons sur des représentations d'un autre âge, mais elles sont bien là, nourries par l'angoisse de la compétition et les stratégies de perpétuation des nantis qui, sous couleur de défendre le bien public, préservent surtout les intérêts de leur progéniture (Berthelot, 1983). C'est pourquoi le sens des cycles pluriannuels ne saurait être le même lorsqu'ils sont instaurés par une majorité de gauche ou par une majorité de droite.

Si les cycles ne s'accompagnent d'aucune révision curriculaire, il est indécent de demander aux enseignants de faire seuls les frais d'une réduction de l'échec scolaire et des inégalités, alors même que les ressources diminuent et que les publics scolaires et les conditions de travail deviennent plus difficiles. La moindre des choses serait que l'institution fasse une moitié du chemin en rendant le curriculum plus raisonnable, ce qui la mettrait en position d'inviter fermement les enseignants à faire l'autre moitié : concevoir et mettre en œuvre une pédagogie différenciée digne de ce nom, à condition d'en avoir les moyens et les compétences.

2.2. Mieux hiérarchiser les objectifs ?

Une autre façon d'envisager l'individualisation des parcours de formation consisterait à se replier, pour les élèves les plus lents, sur quelques objectifs dits fondamentaux, en abordant un spectre plus large avec les élèves plus rapides.

Cette hypothèse n'est pas absurde, à condition de parvenir à définir les objectifs fondamentaux de façon satisfaisante. Or, dans ce domaine, il faut lutter contre une longue tradition scolaire qui conduit, dès le début du secondaire, à priver les élèves en difficulté de certains apprentissages de haut niveau taxonomique. On justifie ces deuils au nom des acquis de base qu'il conviendrait, dit-on, de

consolider en priorité pour préparer les élèves à leur prochaine entrée sur le marché du travail. Prenons quelques exemples de ces renoncements imposés « pour leur bien » aux élèves les plus démunis :

- « Driller à fond » l'orthographe en renonçant à développer la production de textes.
- S'en tenir au texte narratif, en abandonnant le texte argumentatif.
- Travailler les opérations arithmétiques en faisant l'impasse sur l'algèbre, ou mettre l'accent sur le dessin technique plutôt que sur la géométrie analytique.
- Viser la mémorisation des nomenclatures botaniques ou géographiques, en renonçant aux problématiques explicatives.
- Inculquer quelques règles de conduite sans aborder le débat éthique ou philosophique.

Tous ces « allégements » sont autant d'appauvrissements, souvent irréversibles, à coup sûr incompatibles avec l'idée d'une culture de base commune.

Faut-il inverser la hiérarchie ? Décider par exemple :

- de négliger l'orthographe au profit de la production de textes ?
- d'ignorer le texte narratif pour travailler l'argumentation ?
- de confier les opérations à une calculette pour privilégier le raisonnement ?
- de se pencher en priorité sur les questions fondamentales en sciences, en histoire, en géographie, celles qui constituent la « matrice disciplinaire » ?
- d'introduire d'emblée à la complexité et aux dilemmes, en faisant l'économie de certitudes à bon marché ?

On se doute que ce n'est pas aussi simple, qu'on ne peut tout bonnement prendre le contre-pied de la tradition. Pourtant, ces renversements seraient un bon point de départ pour une révision curriculaire, car tous donnent la priorité à des acquis qui modifient durablement le rapport à la pensée, aux savoirs et au monde.

Les pédagogies actives ont montré depuis longtemps qu'on pouvait aborder des questions complexes dès l'enfance, sans rabâcher des rudiments durant des années. Il n'est pas nécessaire

de savoir transformer des décamètres en décimètres pour résoudre des problèmes mathématiques, ni de maîtriser toutes les subtilités de la conjugaison au conditionnel pour formuler des hypothèses. Les nouvelles approches didactiques ont déjà rompu les amarres, en sciences, en mathématiques, en langue maternelle et seconde, en histoire et géographie. On sait désormais qu'on peut s'exprimer très correctement sans maîtriser l'analyse grammaticale formelle, qu'on peut résoudre des problèmes sans être excellent en calcul mental, qu'on peut comprendre des évolutions culturelles ou des conflits majeurs sans connaître le nom de tous les rois de France, ni de toutes les batailles.

Si la rupture avec l'encyclopédisme est bien avancée dans la recherche en didactique, elle est seulement en cours dans les programmes scolaires. La création de cycles pluriannuels devrait la précipiter. Mais les *lobbies* disciplinaires veillent au grain, les parents prompts à confondre la culture et l'encyclopédisme dénoncent l'appauvrissement des programmes et la plupart des enseignants ont du mal à accepter l'idée que leur conception de ce qui est important et premier n'est pas la seule, ni peut-être la meilleure. Le constructivisme n'est pas encore intégré, l'héritage des pédagogies nouvelles n'est assumé qu'en paroles. L'école sait depuis toujours multiplier les exercices de mémorisation et de drill, mais elle commence à peine à maîtriser les démarches de projets, le travail par problèmes, les conduites de recherche, dispositifs auxquels elle est loin encore de donner un statut banal.

Je me garderai donc d'affirmer que nous savons déjà, lorsque nous construisons des objectifs de formation, discerner ce qui est décisif pour l'avenir et ce qui relève de la simple tradition scolaire, des incontournables d'autant moins interrogés qu'ils paraissent présents « de toute éternité ». La réflexion en termes d'objectifs-noyaux et l'approche par compétences devraient en principe favoriser la mise en évidence de l'essentiel, mais l'usage qui en est fait suggère qu'on s'ingénie dans maints systèmes scolaires à ne faire aucun deuil et à reprendre les mêmes contenus sous des énoncés plus « modernes ».

Aucun système scolaire n'est prêt à ce jour à s'en tenir par exemple aux sept « savoirs » proposés par Morin (2000), qui définiraient autant de missions de l'école : 1) faire prendre conscience des cécités de la connaissance ; 2) faire découvrir les principes d'une connaissance pertinente ; 3) enseigner la condition humaine ;

4) enseigner l'identité terrienne ; 5) préparer à affronter les incertitudes ; 6) enseigner la compréhension ; 7) initier à l'éthique du genre humain. Les mêmes qui lisent ou écoutent Morin, fascinés et sûrs, disent-ils, qu'il trace la voie de l'avenir, retombent dans leur volonté de ne renoncer à rien dès qu'il s'agit de programmes scolaires « concrets ». Attestant une fois de plus l'art qu'ont nos contemporains de se référer aux visionnaires dans leur discours et de faire en pratique exactement le contraire de ce que ceux-ci proposent.

Si l'on veut des cycles dans lesquels les élèves les plus lents consacrent le maximum de temps aux objectifs fondamentaux et cessent d'en perdre sur des enjeux marginaux, il importe de redéfinir ce qui est fondamental et ce qui est marginal dans l'accès à la pensée et aux savoirs humains (Gohier et Laurin, 2001).



Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge

Au chapitre précédent, j'ai plaidé pour deux options indispensables si l'on veut que les cycles d'apprentissage pluriannuels réduisent l'échec scolaire et les inégalités :

1. Renoncer à jouer avant tout sur le temps (nombre d'heures, de semaines ou d'années) pour individualiser les parcours de formation au sein d'un cycle d'apprentissage pluriannuel.
2. Redimensionner les objectifs de fin de cursus et de fin de cycles de sorte qu'ils soient atteignables par presque tous dans le même temps, au prix d'une pédagogie différenciée efficace.

À supposer que l'on ait, au niveau d'un système éducatif, pris des options audacieuses sur la modulation du temps scolaire et sur les objectifs de formation, il resterait à faire l'autre moitié du chemin : aménager les parcours de formation de sorte que chacun atteigne ces objectifs redéfinis en un temps égal ou presque.

Aucune rénovation curriculaire ne créera à elle seule les conditions de l'égalité des acquis. Quels que soient les programmes, il y aura toujours des élèves rapides, intéressés, actifs, soutenus par leur famille, disposant d'un important capital culturel et d'autres qui, placés dans les mêmes conditions, apprendront moins vite, moins volontiers, moins sûrement, moins durablement.

Si l'on renonce à jouer sur le temps, il faut évidemment jouer sur les moyens, donc accepter l'idée d'une prise en charge différenciée des élèves, dans l'esprit de la discrimination positive et du principe « à chacun selon ses besoins ».

La pédagogie différenciée n'est pas toujours associée à l'idée de parcours individualisés. Elle peut se limiter à une prise en charge plus intensive des élèves en difficulté, tous progressant vers les mêmes objectifs de façon synchrone, tous suivant le même parcours de formation, du même pas. Dans un cursus structuré en étapes annuelles, il est assez difficile de diversifier les parcours.

Les cycles pluriannuels rendent possible cette diversification. Mais le jeu en vaut-il la chandelle ? Pourquoi individualiser les parcours ? En quoi cela enrichit-il une pédagogie différenciée « classique » ? La question est pertinente et mérite d'être prise au sérieux, car l'individualisation des parcours ajoute à la complexité de l'organisation du travail et, si elle est mal maîtrisée, risque d'accroître les écarts en fin de cycle ou de cursus. Y a-t-il de bonnes raisons d'affronter cette complexité et ce risque ?

1. L'individualisation des parcours comme simple conséquence

L'individualisation des parcours n'est pas un but en soi. C'est une conséquence logique d'une conception cohérente et ambitieuse de la pédagogie différenciée. Différencier consiste à proposer à chacun des situations d'apprentissage optimales au regard de sa progression vers les objectifs (Perrenoud, 1997a). Les élèves étant différents,

il convient de leur proposer des situations d'apprentissage différentes, non seulement de temps à autre, mais chaque fois que c'est pertinent.

Or, qu'est-ce qu'un parcours de formation, sinon la suite des situations de formation que traverse et vit une personne ? Si ces situations sont différentes, au moins en partie, les parcours seront individualisés *de facto*. Leur individualisation n'est alors que la résultante de choix successifs portant sur des situations, des activités, des tâches, donc aussi sur l'attribution des élèves à des dispositifs et à des groupes de travail différents. Certains de ces choix sont faits par les enseignants, d'autres par les élèves eux-mêmes, en quête d'une tâche optimale ; d'autres encore seront suggérés par un logiciel ou un bilan de compétences établi par des spécialistes.

Le parcours de formation prend consistance pas à pas ; il correspond à une dimension de l'histoire de vie, qui n'est pas écrite avant d'être vécue. En ce sens, il n'est pas un cursus scolaire au sens classique, car ce dernier préfigure un parcours de formation prescrit, un itinéraire conseillé ou obligatoire. Insistons : l'individualisation des parcours de formation n'est pas entendue dans le sens d'une personnalisation *ex ante* des parcours prescrits ou conseillés, mais comme une diversification *ex post* des itinéraires effectivement suivis.

Cela ne veut pas dire que le chemin parcouru résulte du hasard ou d'une suite de décisions prises au coup par coup, sans anticipation ni stratégie. Il serait cependant tout aussi réducteur de ne considérer que la part d'individualisation des parcours qui résulte d'une orientation vers un cursus pensé d'avance, vers une voie balisée. Cela reviendrait à constituer au sein d'un cycle des filières parallèles, une forme de *streaming*, dont on sait les effets amplificateurs des inégalités. Cela signifierait surtout qu'on rompt avec l'idée d'une optimisation constante des situations d'apprentissage : tout cursus programmé, si l'on s'y tient rigidement, confronte tôt ou tard une partie des apprenants à des situations didactiques inadéquates et donc peu fécondes.

Les premiers courants français de pédagogie différenciée ont rêvé (Legrand, 1976) de connaître l'élève *a priori*, pour l'attribuer durablement à un traitement pédagogique optimal. On se situait dans la droite ligne des travaux américains sur les interactions aptitudes-traitement. Aujourd'hui, grâce notamment aux travaux de Meirieu (1990) et de certains didacticiens, en particulier Martinand

(1989, 1995) et Astolfi (1993, 1997, 1998 ; Astolfi et Peterfalvi, 1997), on sait que l'idéal est de travailler ce qui fait obstacle à la progression, donc de différencier en fonction de l'expérience, en renonçant définitivement à décider de ce qui est « bon » pour un élève des semaines, voire des mois à l'avance.

Contrairement aux apparences, on est alors au cœur de ce qu'on peut appeler avec Tardif (1992) un « enseignement stratégique ». Une conduite stratégique ne consiste nullement à arrêter un plan et à s'y tenir quoi qu'il arrive. Il s'agit au contraire, tout en gardant le cap sur les objectifs finaux, d'infléchir la stratégie et de redessiner le chemin et les étapes qui y conduisent, cela chaque fois que l'état de la progression, les obstacles rencontrés et le temps qui reste l'exigent.

L'individualisation des parcours, telle qu'elle est conçue ici, refuse à la fois le coup par coup et la voie tracée d'avance. Elle requiert des stratégies, mais des stratégies ouvertes et mobiles. Pensons à un élève qui bute sur un obstacle important, lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire ou à construire des figures géométriques. Il est inutile de lui proposer un simple exercice de remédiation, une séance de soutien. Mais il serait plus fâcheux encore de lui prescrire un traitement durable, par exemple l'attribution, pour un an, au groupe des lecteurs faibles ou des géomètres en difficulté.

Même en médecine, en dépit des technologies, des savoirs scientifiques et d'un ratio soignants-patients plus favorable que le ratio enseignants-élèves, il est impossible d'optimiser constamment les processus de décision. Certains traitements se prolongent au-delà du nécessaire, certaines réorientations sont envisagées trop tard. Il est impossible de confirmer ou de réorienter une stratégie thérapeutique toutes les cinq minutes, ni même toutes les heures, sauf aux soins intensifs ou dans les moments de crise. Le pilotage stratégique permanent exige des ressources humaines dont on ne dispose que dans les activités à hauts risques ou la compétition de haut niveau. Il est donc inutile d'enfermer l'école dans une vision maximaliste de l'enseignement stratégique.

Rappelons cependant que construire une stratégie n'équivaut pas à changer constamment son fusil d'épaule. Le suivi conduit, assez souvent, à persister dans la stratégie engagée, soit parce qu'elle apparaît efficace, soit parce que les doutes sur son efficacité sont encore à étayer. Il y a toutefois une différence immense entre une stratégie dans laquelle on persiste en connaissance de cause et

une stratégie qui perdure par inertie, parce que personne n'a eu le temps ou les moyens de la réévaluer. Optimiser un parcours de formation, c'est l'infléchir si et seulement si cela semble pertinent. Pour le savoir, il faut mobiliser du temps, de l'intelligence, de l'information, même si c'est pour décider de continuer !

L'école ne sera jamais en mesure d'optimiser constamment toutes les situations. Ce serait d'ailleurs invivable en regard du besoin de continuité des personnes et des groupes : s'intégrer à un groupe ou se joindre à une activité sont des processus psychosociaux et des investissements affectifs qu'on ne saurait casser n'importe quand, même si la tâche n'apparaît pas aussi optimale qu'on l'imaginait ou perd à vue d'œil en efficacité. On ne retire pas un enfant d'un projet « au milieu du gué » sous prétexte qu'il n'apprend plus, on ne le change pas de groupe en l'arrachant *sine die* à une activité en cours ou à des engagements coopératifs.

Ce dilemme est en réalité assez rare, car bien avant de devoir arbitrer entre continuité psychique et relationnelle, d'une part, et efficacité didactique de l'autre, on se heurte à l'impossibilité matérielle d'évaluer constamment la progression de tous les apprenants, de concevoir une éventuelle réorientation optimale de leur activité et plus encore de la mettre concrètement en œuvre.

Il importe cependant de défendre une conception de la pédagogie différenciée comme quête d'une activité optimale pour chacun, optimale d'abord sous l'angle de sa praticabilité, de son sens, de sa capacité à mobiliser les élèves concernés, optimale aussi et surtout sous l'angle des apprentissages qu'elle engendre (Perrenoud, 1994a, 1996c et 2001i). Qu'on n'y parvienne pas à chaque instant est dans l'ordre des choses, l'important est d'y tendre et de mettre en place l'organisation du travail la plus propice, dans le cadre des moyens existants. C'est dans cet esprit qu'une organisation modulaire du travail scolaire prend son sens (Perrenoud, 1997a, 1999c ; Wandfluh et Perrenoud, 1999).

Si l'on estime que beaucoup d'élèves sont trop souvent engagés dans des tâches peu fécondes, c'est d'abord un manque de ressources stratégiques qu'il faut mettre en évidence, montrant à travers des exemples concrets que, faute de temps et de forces, les parcours de formation ont été pilotés de façon trop intermittente ou imprécise, donc inefficace. Si l'on passait des revendications rituelles centrées sur le nombre d'élèves par classe à une analyse fine des ressources requises pour prendre de bonnes décisions, peut-être sortirait-on du dialogue de sourds autour des ressources

humaines. Bien entendu, le nombre d'élèves n'est pas sans importance, mais on ne peut aujourd'hui le dissocier de l'organisation du travail et des compétences des professionnels.

2. Des dispositifs raisonnablement flexibles

Concevoir l'individualisation des parcours de formation comme la simple conséquence de l'optimisation des situations d'apprentissage proposées à chacun a de fortes implications pour l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage pluriannuel.

D'abord, gardons-nous d'imaginer que des parcours individualisés renvoient à des apprentissages solitaires : pour une part, ces choix portent sur l'insertion de l'élève dans l'un des groupes travaillant en parallèle, qu'ils soient de niveaux, de besoins ou de projets (Meirieu, 1989a et b). Une pédagogie constructiviste ne peut vivre sans interactions entre les élèves. Il ne faut pas confondre parcours individualisé et tutorat !

Si l'on voit l'individualisation comme simple effet d'une différenciation bien menée, on refusera d'emblée de penser un cycle pluriannuel comme un ensemble d'itinéraires préconstruits, l'enjeu majeur étant d'attribuer rapidement chaque élève à l'itinéraire qui serait censé lui convenir le mieux. On évitera même de répartir les élèves entre des groupes de niveaux pour de longues périodes, disons plus de 4 à 6 semaines. À la limite, mieux vaudrait renoncer aux groupes de niveaux et former plutôt des groupes de besoins, centrés sur certaines difficultés d'apprentissage et certains obstacles rencontrés dans une discipline. Il n'est pas impossible alors que certains élèves, de six semaines en six semaines, se retrouvent dans le même groupe de besoins, finissant par constituer le groupe de ceux réputés « faibles en mathématiques », par exemple.

Il serait absurde de se représenter la gestion d'un cycle comme la redistribution quotidienne de l'ensemble des élèves entre des activités et des groupes constamment recomposés. Entre une organisation figée pour un an et une organisation sans cesse mouvante, il convient de trouver un moyen terme, non seulement pour que cela soit vivable pour les personnes et compatible avec les forces disponibles, mais aussi et d'abord pour que les processus de formation suivent leur cours. Dans un jeu, un sport, à la bourse ou dans certains métiers, la situation évolue très vite et appelle des réorientations tactiques rapprochées. En pédagogie, on pilote à vue

des interactions et des activités, mais les apprentissages eux-mêmes sont des processus plus lents, qui n'exigent pas des décisions nouvelles à chaque instant et pourraient au contraire souffrir d'un interventionnisme exagéré.

Il s'agit donc de trouver une voie médiane entre inertie et activisme, entre un système tellement stable qu'il installe durablement beaucoup d'élèves dans des situations d'apprentissage inadéquates et un système en constante fibrillation, dans lequel on passerait plus de temps à réorienter les élèves vers d'autres activités qu'à faire fonctionner des situations d'apprentissage bien pensées.

À volonté égale de différenciation, la tentation de certaines équipes sera d'investir dans des dispositifs très mobiles et des décisions rapprochées, alors que d'autres feront confiance à des régulations à l'intérieur des groupes et des activités. Ces tendances auront sans doute partie liée avec des orientations pédagogiques et didactiques. Une certaine vision de la pédagogie de maîtrise donne de l'importance à l'orientation des élèves vers un traitement adéquat (groupe et activité), alors qu'une vision plus constructiviste et interactive fait plutôt crédit aux régulations en cours d'activité.

La conception même des activités pèsera sur l'organisation du travail et sur l'optimisation des situations d'apprentissage :

- À un extrême, on trouvera des activités précises, calibrées, dotées d'un matériel *ad hoc*, autocorrectives, destinées éventuellement à un élève travaillant seul et fonctionnant en autonomie ; la lecture silencieuse avec fiches individuelles en est un exemple.
- À l'autre extrême, on trouvera des activités plus collectives, moins prévisibles, moins basées sur un matériel que sur une énigme ou un projet, des activités dans lesquelles tous les élèves ne font pas exactement le même travail, des activités qui exigent que l'enseignant joue un rôle de régulation à certains moments stratégiques et assume aussi une part d'étayage individualisé.

De plus, certaines équipes travailleront sur des objectifs intermédiaires relativement fragmentés, alors que d'autres mettront l'accent sur des objectifs à longue portée, ce qui induit des contraintes très différentes pour les activités et leur régulation.

On rencontre ici le problème de l'organisation du travail, qui sera approfondi plus loin. Que faire de spécifique dans le groupe-classe ? Faut-il le concevoir comme un groupe d'appartenance, un

port d'attache, une tour de contrôle, une base d'orientation ? Que peut-on attendre des « décloisonnements » ? Quelles sont les vertus des groupes hétérogènes ? Pourquoi constituer des groupes homogènes et selon quels critères ? Travailler en modules, est-ce une solution généralisable à l'ensemble des apprentissages ? À ce stade, aucun système ne s'impose comme une organisation optimale dans tous les contextes (Groupe de pilotage de la rénovation, 1999a, b et c ; Perrenoud, 1997a, 1999c, 2001c, 2002a ; Wandfluh et Perrenoud, 1999). L'enjeu est plutôt de développer des compétences individuelles et collectives d'organisation du travail en cycles. Cela n'exclut pas, au contraire, que le système éducatif mette à disposition de tous des ressources : concepts, exemples, récits, outils, modèles d'organisation, réflexions critiques.

L'essentiel est de ne pas perdre de vue une idée simple, mais constamment menacée d'oubli : les dispositifs ne sont que des moyens d'optimiser les situations d'apprentissage pour chaque élève et l'individualisation des parcours n'est que le signe d'une pédagogie différenciée digne de ce nom. Pour juger d'une organisation du travail ou d'une autre, il n'est pas inutile de scruter sa lisibilité et sa cohérence, d'interroger ses intentions et ses fondements pédagogiques. Mais, au bout du compte, la question déterminante est de savoir si les élèves sont, aussi souvent que possible, confrontés à des tâches et à des défis qui les font progresser vers les objectifs de formation.

Pour ces diverses raisons, il serait absurde de concevoir une organisation du travail unique, qui ferait abstraction de la diversité des conceptions pédagogiques et didactiques des enseignants aussi bien que des contraintes locales.

3. Ressources rares : à qui accorder la priorité ?

Ajoutons une dimension à cette complexité : une organisation du travail qui optimiserait constamment les situations d'apprentissage pour tous les élèves creuserait les écarts de manière très sensible. Les élèves lents ou en difficulté progresseraient mieux et plus vite que dans une pédagogie frontale, mais ce serait encore plus vrai pour les élèves rapides. Ces derniers bénéficieraient davantage de l'optimisation, dans la mesure où ils peuvent plus facilement trouver du sens aux tâches scolaires et les gérer de façon autonome.

En soi, ce n'est pas un problème, sinon sous l'angle de l'éventuelle dissonance entre l'âge de certains élèves et leur niveau scolaire. Que faire d'un élève qui pourrait atteindre en un an les objectifs de cycles successifs de deux ans ? Une pédagogie différenciée efficace, étendue à tous les élèves, permettrait certainement à quelques-uns d'entrer à l'université à 15 ans. C'est d'ailleurs ce qu'attendent des cycles pluriannuels certains parents de « très bons élèves ». S'engage alors un débat sur la question de savoir s'il est souhaitable de condenser en dix ans une scolarité de base que d'autres accomplissent en quinze, de savoir également si ce qu'on gagne en acquis scolaires ne se perd pas dans le registre de la socialisation, de l'appartenance à un groupe, de la solidarité.

Je prendrai ici le problème sous un autre angle : même avec un ratio maître-élèves favorable, même avec une organisation du travail très efficace et des enseignants très compétents, l'école n'a pas et n'aura jamais les moyens d'une optimisation des situations d'apprentissage pour tous. D'où une question cruciale : à qui accorder la priorité ?

Dans la perspective d'une démocratisation de l'accès aux savoirs, la réponse va de soi : aux élèves les plus éloignés des objectifs de fin de cycle. Entre deux maux, il faut choisir le moindre : il est prioritaire de tout faire pour qu'un élève faible atteigne les objectifs, moins grave de ne pas amener un bon élève au-delà.

Hélas, même les systèmes éducatifs qui instaurent des cycles d'apprentissage pour favoriser la lutte contre les inégalités ont intérêt à « ne pas mettre les points sur les i ». On imagine mal un ministre annoncer aux parents de bons élèves, surtout s'ils comptent parmi ses électeurs, que leurs enfants ne sont pas prioritaires.

Le système s'en remet donc aux enseignants, aux équipes pédagogiques et aux établissements pour pratiquer discrètement une discrimination positive. Discrètement veut dire : accorder la priorité aux élèves en difficulté, mais « ne pas le crier sur les toits ». Sauver les apparences de l'égalité de traitement, pour ne pas provoquer le mécontentement des privilégiés, de ceux qui n'en n'ont jamais assez.

Si ce rideau de fumée n'avait aucune conséquence, pourquoi s'acharnerait-on à le dissiper ? Il permettrait simplement de lutter efficacement contre l'échec scolaire, sans mettre en évidence toutes les implications de ce choix. L'ennui, c'est que sauver les apparences se paie cher :

- d'abord en termes de culpabilité : si le système éducatif ne dit pas aux enseignants qu'ils ont le droit et le devoir d'accorder la priorité aux élèves les plus éloignés des objectifs, certains se donneront ce droit, d'autres non, en fonction de leurs convictions et de leur audace ;
- ensuite, en termes de visibilité ; on ne peut constamment prétendre traiter tous les élèves comme s'ils étaient égaux et faire exactement le contraire.

Il me semble qu'il faudra un jour affronter ouvertement ce problème et proposer un contrat de solidarité aux parents de l'école publique. Il suffirait que celle-ci s'engage à faire en sorte que chaque élève atteigne les objectifs, ni plus, ni moins, ce qui l'autoriserait à inviter fermement et ouvertement les enseignants à ne pas surinvestir dans l'encadrement de ceux qui progressent sans grande difficulté et à s'intéresser au contraire plus intensivement à ceux qui ont besoin d'une prise en charge plus soutenue.

Dans les hôpitaux publics, il est admis qu'on réserve les traitements intensifs, les technologies de pointe et les meilleurs spécialistes aux patients qui en ont le plus besoin. Quiconque aimerait bénéficier des mêmes ressources pour une affection bénigne « se fait une raison », au nom de la raison, justement, d'une certaine idée de l'équité et de la solidarité. Ou il s'oriente vers une clinique privée, si l'ablation d'un kyste ou le traitement de sa cellulite lui paraissent aussi importants qu'une greffe de rein ou une opération cardiaque.

Si l'école publique ne garantit rien de plus que l'atteinte des objectifs, pourquoi s'opposerait-elle à ce que les parents les moins solidaires aillent chercher dans le secteur privé l'équivalent des cliniques de luxe ? Il n'y a toutefois aucune raison pour que la collectivité prenne en charge le coût de cette scolarité. Le service public est d'une certaine façon un service minimum, même si la barre s'élève au fil des décennies, pour répondre aux transformations de nos sociétés.

Il est regrettable que ce principe soit perverti par certains « consommateurs d'école » (Ballion, 1982), dont le seul souci est d'obtenir le maximum pour le prix du minimum, au mépris de toute solidarité. Il importerait donc que le développement de cycles d'apprentissage soit l'occasion de clarifier le droit et le devoir de discrimination positive, en les reformulant dans ce nouveau contexte : l'institution scolaire et les professionnels s'engagent à

amener tous les élèves à maîtriser les objectifs de fin de cycle, ni plus, ni moins ; ils s'autorisent donc tout à fait légitimement et ouvertement à investir moins de force et d'intelligence pédagogique et didactique lorsque les apprentissages suivent normalement leur cours.

Pour mettre ces orientations en pratique, au-delà de la volonté politique et de la clarté de la « doctrine », il reste évidemment à repérer les élèves qui ont besoin d'un investissement important et ceux qui progressent sans efforts et atteindront les objectifs dans les temps.

En conclusion : différencier, à moyens limités, c'est optimiser sélectivement les situations d'apprentissage et la prise en charge pédagogique, dans la perspective d'une discrimination positive. Ce qui mène à accepter, sans que cela fasse scandale, que les élèves les plus favorisés se retrouvent assez souvent dans des groupes de grande taille ou travaillent de façon largement autonome. Que ces conditions ne soient pas optimales n'est pas dramatique si elles :

- ne compromettent pas l'atteinte des objectifs de fin de cycle ;
- libèrent de l'énergie et du temps pour permettre aux enseignants d'offrir aux élèves en difficulté les conditions de travail et l'encadrement dont ils ont, eux, véritablement besoin.

On peut craindre, hélas, que ce contrat social soit difficile à établir dans une société où les nantis attendent du système éducatif des services à la hauteur des impôts qu'ils paient !

On s'en rend compte, ces enjeux sont en partie techniques : construction de situations et de dispositifs d'apprentissage efficaces, organisation optimale du travail, évaluation formative, décisions, régulations. Tout cela exige des enseignants une forte expertise pédagogique et didactique, tant individuelle que collective.

Mais les enjeux sont aussi philosophiques et politiques. Il est navrant de voir plusieurs systèmes éducatifs adopter une structuration du cursus en cycles pluriannuels, comme s'il s'agissait d'une simple « modernisation », idéologiquement neutre. Ce qui les conduit, dans les textes, dans le discours public, à dissocier cycles et lutte contre l'échec scolaire, ou à maintenir ce lien, mais de façon abstraite, sans qu'on voie en quoi les cycles, tels qu'ils sont mis en place, pourraient infléchir les mécanismes de transformation des différences extrascolaires en inégalités d'apprentissages scolaires.

Du coup, certains enseignants ne comprennent pas au nom de quoi on leur imposerait une gestion plus collégiale, des dispositifs plus complexes, des objectifs à plus longue échéance, une évaluation plus formative. Si ces changements apparaissent comme un simple tribut aux idées du moment, un simple alignement sur ce que font les autres systèmes éducatifs, il n'est pas conservateur d'y résister. Ce qui justifie l'innovation, encore et toujours, c'est l'espoir de mieux former ceux qui n'apprennent pas tout seuls ou selon n'importe quelle pédagogie.

CHAPITRE 8

Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles

L'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels a-t-elle des incidences sur l'évaluation des élèves ? Elle le devrait. Un cycle d'apprentissage pluriannuel digne de ce nom met nécessairement en crise certaines routines de l'évaluation scolaire traditionnelle.

Devant cette crise, on peut adopter trois attitudes :

1. La première, la plus frileuse, se contente d'ajustements limités, faute d'ambitions fortes pour les cycles, ou simplement pour ne pas effrayer les parents ou les enseignants.
2. La seconde met l'évaluation au service d'apprentissages orientés par des objectifs pluriannuels et visant l'individualisation des parcours de formation.

3. La troisième va encore plus loin et met à profit la création de cycles pour faire avancer sensiblement la conception de l'évaluation des apprentissages et sortir de certaines impasses.

On devra nécessairement s'engager dans cette troisième voie si l'introduction de cycles s'accompagne d'un réel changement curriculaire. C'est ainsi que, si l'on formule le programme en termes d'objectifs-noyaux et de satellites, si l'on passe à une approche par compétences, si l'on crée des domaines pluridisciplinaires ou si l'on valorise des compétences transversales, il faudra impérativement créer des moyens d'évaluation à la hauteur de ces nouveaux types d'objectifs d'apprentissage.

Ajoutons que si les cycles sont conçus avant tout comme des moyens de faire mieux apprendre davantage d'élèves, cette ambition doit régir la réflexion sur l'évaluation. Il ne suffit pas d'adapter les routines existantes aux contraintes de fonctionnement d'un cycle et de gestion de parcours pluriannuels. L'enjeu est d'optimiser les apprentissages grâce à l'évaluation formative, outil privilégié d'une pédagogie différenciée et d'une individualisation des parcours.

On ne peut cependant ignorer les autres fonctions de l'évaluation. Dans un texte fondateur, Cardinet (1983a) avait proposé de distinguer trois fonctions de base de l'évaluation : la régulation, la certification et l'orientation. L'auteur plaidait pour des instruments d'évaluation propres à chaque fonction. Il montrait que les outils polyvalents sont nécessairement moins performants, de la même manière qu'un « logiciel à tout faire » est moins pointu dans chaque domaine qu'un logiciel spécialisé.

Les trois fonctions ne renvoient pas nécessairement à des données entièrement différentes. Elles sont simplement orientées vers trois types de décisions, qui se prennent selon des critères différents :

1. L'évaluation *formative* soutient la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire ; elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire.
2. L'évaluation *certificative* garantit des acquis à l'égard de tiers, sur le marché du travail, à la rigueur à la fin d'un cycle d'études ; elle intervient à l'issue d'un cursus donné.

3. L'évaluation *pronostique* fonde des décisions de sélection ou d'orientation en fonction de l'aptitude présumée à suivre un nouveau cursus, par exemple telle filière du secondaire ; elle se situe en amont d'un cursus et sous-tend un choix.

Que deviennent ces trois fonctions dans un cursus scolaire structuré en cycles d'apprentissage pluriannuels ? Sont-elles toujours pertinentes ? Si oui, comment sont-elles infléchies ou intensifiées ?

Nous verrons :

- que la création de cycles d'apprentissage s'accompagne en général d'une insistance sur l'évaluation formative, qu'il reste toutefois à mettre en œuvre ;
- que l'évaluation certificative reste omniprésente, alors qu'elle devrait, au sens strict, n'intervenir qu'à l'issue de la scolarité de base ;
- que l'évaluation pronostique, au contraire, est presque absente du débat sur les cycles, et qu'on peut le regretter.

On reviendra *in fine* sur ce qu'on appelle désormais « évaluation informative », pour montrer que ce n'est pas une quatrième fonction, mais seulement une façon de rendre accessible aux parents ou à l'administration scolaire une partie des informations dont les professionnels ont besoin pour réguler les apprentissages, certifier des acquis ou orienter les élèves.

1. La régulation des apprentissages et des parcours

La création d'un cycle d'apprentissage pluriannuel éloigne les échéances, ce qui pourrait bercer de l'illusion qu'en « donnant du temps au temps » les apprentissages se feront « naturellement ». Ce serait un grave malentendu sur la vocation des cycles : poursuivre des objectifs d'apprentissage à long terme n'autorise en aucune manière, bien au contraire, à renoncer à des observations formatives fréquentes et fines, aux fins d'optimiser constamment les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage. Si l'on espace inconsidérément de telles régulations, on se retrouvera à la fin d'un cycle avec des écarts accrus entre élèves, et surtout de moins en moins réversibles.

Je plaide pour une forte articulation entre cycles pluriannuels et pédagogie différenciée. L'évaluation formative, comme outil de régulation des apprentissages et des enseignements, n'est rien d'autre qu'une composante d'une pédagogie différenciée. Pour placer chaque apprenant aussi souvent que possible dans les situations didactiques les plus fécondes pour lui, il importe que l'enseignant sache ce que l'élève a compris, ce sur quoi il bute, comment il apprend, ce qui l'aide ou le perturbe, l'intéresse ou l'ennuie, etc. C'est la fonction de l'évaluation formative : permettre à l'enseignant d'en savoir assez pour optimiser les situations d'apprentissage proposées à chaque élève.

L'évaluation formative peut contribuer à surmonter les trois obstacles fondamentaux que rencontre la pédagogie différenciée dans un cycle (comme dans une classe) :

1. Un enseignant, même bien formé et expérimenté, ayant tout son temps, entièrement disponible pour un seul élève, ne parvient pas toujours à comprendre la nature des difficultés d'apprentissage, à imaginer une stratégie adéquate et enfin à la mettre en œuvre avec continuité, en l'ajustant jusqu'à ce qu'elle produise des résultats. L'évaluation formative participe alors à la construction d'une représentation précise, non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources. C'est à cette condition que l'enseignant pourra donner une réponse satisfaisante à la question : que faire, *hic et nunc*, pour aider cet élève à apprendre ?
2. Dans une école, il est impossible, faute de temps, d'énergie, de moyens, d'activités suffisamment riches et diverses, d'offrir constamment à chacun une « éducation sur mesure ». C'est un problème de gestion de classe et de répartition des ressources rares. On peut optimiser le traitement des différences dans l'optique d'une pédagogie différenciée, surtout en travaillant en équipe et en cycle. Toutefois, on n'atteindra pas l'idéal, parce que le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves restera nettement moins favorable que dans d'autres métiers, où la prise en charge est essentiellement individualisée. L'évaluation formative a donc aussi une dimension stratégique : déterminer les urgences, les leviers, les problèmes qu'il faut traiter en priorité. On peut faire le parallèle avec certaines conditions précaires d'exercice de la médecine : quand le praticien n'a pas, faute de temps, la possi-

bilité d'établir un diagnostic pointu pour chacun, comment choisir ? Un enseignant qui ne peut tout faire doit-il privilégier la demande d'aide ? la souffrance apparente ? les attentes des parents ? Doit-il se concentrer sur les élèves dont l'évolution paraît potentiellement « à hauts risques » ou s'attacher à ceux qui ont besoin d'un « coup de pouce » ? Un praticien peut-il se donner le droit de ne pas investir démesurément dans des causes désespérées ? Peut-il prendre le risque de ne pas intervenir du tout lorsqu'il estime qu'un processus d'autorégulation va probablement se mettre en place ? La rareté des ressources d'évaluation formative crée des dilemmes éthiques et appelle des choix stratégiques !

3. Même si les ressources de régulation étaient illimitées, il ne serait ni possible, ni souhaitable, d'optimiser constamment les situations d'apprentissages proposées à chaque élève, pour des raisons d'ordre relationnel et affectif autant que cognitif :
   - Les savoirs et les compétences de haut niveau se construisent dans l'interaction, au sein d'un groupe ; il est impossible de maîtriser complètement ce qui arrive à chacun sans paralyser le fonctionnement collectif.
   - Aucun apprenant ne supporterait une prise en charge aussi dense. Il se rebellerait contre une optimisation constante des situations d'apprentissage qu'on lui propose ; l'observation formative participe d'une forme de transparence qui peut accroître la pression sur les apprenants, voire provoquer une ingérence dans la sphère privée des élèves et même des familles (Perrenoud, 1998a).

Différencier, c'est travailler à des dispositifs didactiques, à des contrats, à des interventions, à des garde-fous éthiques, mais aussi à des modes d'observation formative qui accroissent les chances de surmonter ces trois types d'obstacles.

L'observation formative intervient dans plusieurs registres de régulation :

- la régulation du travail de l'élève et de son étayage par l'adulte dans le cadre de l'activité en cours ;
- l'orientation de l'élève vers d'autres activités, plus adéquates, au sein du même groupe ;
- l'attribution de l'élève à un autre groupe et donc à des activités d'un autre type ou d'un autre niveau ;
- le pilotage des parcours à plus long terme.

Chaque fois, l'enjeu de la régulation est d'optimiser non pas seulement le fonctionnement didactique, mais surtout le processus d'apprentissage en cours, soit par une intervention directe, soit en aménageant les tâches et les conditions d'apprentissage.

L'observation formative passe donc inévitablement :

- par des bilans provisoires des acquis, qu'on associe parfois à une évaluation « microsommative » ; ces bilans fondent une « régulation rétroactive », reprise des lacunes ou des difficultés ;
- par des pronostics partiels et révisables, dans la mesure où attribuer un élève à une activité ou à un groupe, c'est faire l'hypothèse qu'il y sera à sa place et pourra s'y développer et apprendre ; c'est une observation mise au service de ce qu'on nommera, avec Allal (1988), une « régulation proactive » ;
- par une analyse fine des conditions et des modalités du processus d'apprentissage en cours, qui sous-tend une « régulation interactive ».

Bien entendu, il importe, dans toute la mesure du possible, d'associer l'élève à ces observations, à la fois parce qu'il est un informateur privilégié, dont la coopération est indispensable, et parce qu'il est en fin de compte l'acteur principal de la régulation. Si l'on pousse ce raisonnement à son terme, on découvrira :

1. Que l'expression « évaluation formative », hélas entrée dans les mœurs, convient mal pour désigner la prise d'information qui sous-tend la régulation des processus d'apprentissage ; il vaudrait mieux parler d'une intervention régulatrice, fondée sur une observation continue et pointue de tous les éléments pertinents pour comprendre et infléchir les processus d'enseignement-apprentisssage.
2. Que les régulations décisives ne s'opèrent en fin de compte que dans l'esprit des apprenants, ce qui place toutes les interventions et tous les aménagements dans le registre de l'action indirecte sur les processus d'autorégulation qui se déroulent dans l'esprit de l'apprenant.

À noter que l'autorégulation n'a qu'un rapport lointain avec certaines formes rudimentaires et maintenant banales d'autoévaluation. Ce n'est pas parce qu'on demande à l'élève de « se mettre une note » ou de remplir son propre bulletin qu'on provoque des régulations cognitives fortes. Les travaux actuels vont plutôt dans

le sens de la métacognition (Allal, 1993a et b, 1998 ; Grangeat et Meirieu, 1997 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1996 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998).

Le développement dans ce domaine passe par des clarifications conceptuelles et théoriques, de la recherche fondamentale, de la recherche-développement, de la recherche-formation et, enfin, par une formation, une instrumentation et un accompagnement des équipes et des enseignants. Il ne suffit certainement pas de diffuser des grilles critériées, même bien faites.

Le problème se pose indépendamment des cycles d'apprentissage pluriannuels. Il apparaît toutefois que le fonctionnement en cycles exige des outils d'évaluation nouveaux, sous-tendus par des concepts pointus, pour au moins deux raisons :

- dans la mesure où les parcours se diversifient, la comparaison synchrone des élèves perd son sens ; les notes, pourcentages ou autres indices de classement n'ont plus de pertinence, les acquis des élèves ne peuvent plus être comparés qu'aux objectifs de formation ; ce qui met en évidence l'absence d'outils satisfaisants de régulation des processus d'apprentissage aussi bien que des parcours de formation ;
- le pilotage par des objectifs pluriannuels impose des régulations fréquentes, d'un bout à l'autre du cycle, sous peine de creuser les inégalités.

Nous ne partons pas de zéro, mais nous sommes loin de disposer des concepts, des outils, des pratiques, des formations nécessaires. Deux illusions au moins devraient être dissipées :

1. La clarification des objectifs de fin de cycle et l'énoncé de balises intermédiaires ne sont que des conditions nécessaires de la régulation ; il reste à instrumenter les enseignants pour construire des bilans et analyser des progressions en fonction de ces objectifs ; ni la destination finale ni même la carte ne disent à un navigateur comment faire le point ou réorienter la trajectoire du navire !
2. Le portfolio de travaux d'élèves, dans lequel on place aujourd'hui de grands espoirs, relève de la mobilisation des apprenants, voire de l'information des parents, davantage que de la régulation des apprentissages. On peut se servir du portfolio pour entreprendre un dialogue métacognitif avec chaque élève, mais ce n'est certainement pas le seul ni même le principal outil d'observation formative.

Bien entendu, toute observation formative a besoin de la coopération maximale de l'élève. Mais pour l'obtenir, il faut justement que l'enseignant en sache beaucoup plus que l'apprenant et ne limite pas son analyse à ce dont l'élève peut prendre conscience. C'est ainsi qu'il est certainement utile de s'intéresser aux erreurs des élèves (Astolfi, 1997) en aidant ces derniers à identifier et à nommer les mécanismes récurrents qui les mettent en échec devant une tâche. On peut douter que cela suffise à reconstituer, par exemple, la typologie des erreurs de soustraction construite par Vergnaud (1980) ou l'analyse des erreurs de ponctuation proposée par Fayol (1984).

L'observation formative, la régulation des conditions d'apprentissages et des tâches, la stimulation d'autorégulations cognitives et métacognitives sont des pratiques expertes, qui exigent un niveau élevé de conceptualisation, y compris pour faire la différence entre ce que le professionnel sait et ce que l'élève ou les parents peuvent saisir. L'observation formative et la différenciation qu'elle sous-tend ne relèvent pas du sens commun, mais d'une formation et d'une instrumentation théoriques et pratiques spécialisées, qui condamnent les enseignants à une certaine solitude individuelle et collective, celle des experts. On s'en rendra mieux compte au gré de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Une évaluation formative pointue n'a rien à voir avec la rédaction d'un bulletin. Elle passe d'abord par un ensemble d'opérations mentales qui construisent puis utilisent une représentation pointue des objectifs et des processus d'apprentissage. Cette représentation s'élabore à partir d'indices observables et d'un dialogue avec les apprenants, mais elle s'en dégage, pour interpréter les données au moyen de cadres théoriques et de méthodes qui ne sont pas à la portée du premier venu.

Il est beaucoup plus urgent de créer les bases conceptuelles et méthodologiques de ces représentations que de développer de nouveaux outils. Le danger d'une « surinstrumentation » a depuis longtemps été pointé. Allal (1983) a suggéré de chercher une voie médiane entre l'intuition et l'instrumentation. Mais la tentation demeure, notamment en formation continue, ne serait-ce que pour répondre à la demande des enseignants en exercice. Les instruments n'ont de vertu que s'ils accroissent les compétences d'observation et d'interprétation des enseignants !

La conception même des instruments est une source permanente de confusion : renoncer à produire à perte de vue des grilles

d'évaluation formative, fussent-elles assistées par ordinateur, n'équivaut en aucun cas à renoncer à des outils conceptuels : une théorie des difficultés d'apprentissage, des obstacles cognitifs et affectifs ainsi qu'une connaissance pointue des interventions et démarches didactiques disponibles. Plus que jamais, l'évaluation formative, comme Bain (1988a et b) le proposait, devrait être au cœur des didactiques.

2. L'évaluation certificative : une obsession prématurée

Certifier, c'est garantir des acquis à l'endroit d'un tiers. Un certificat, c'est un diplôme, une assurance de connaissances et de compétences. La fonction première du certificat est de permettre le développement et le fonctionnement d'un marché du travail. C'est parce que l'employeur fait confiance au certificat qu'il peut engager des travailleurs qu'il n'a pas lui-même formés. Sans doute ne fait-il pas preuve d'une confiance aveugle : il exige des titres, mais procède en outre à une sélection sur d'autres critères, puis juge le nouvel employé au travail, au terme d'une période d'essai. Cependant, si nul travailleur n'était porteur d'un certificat de formation ou si la fiabilité de ces diplômes était très médiocre, la mobilité des travailleurs serait faible, comme elle l'a été, jusqu'à une période récente, pour les enseignants. Dans cette perspective, certifier n'a de sens qu'au moment où un jeune s'apprête à quitter l'école pour « entrer dans la vie », se mettre en quête d'un emploi ou d'une place d'apprentissage en entreprise.

Hélas, le fonctionnement interne du système éducatif est venu brouiller les cartes. Comme toujours, les choses se sont faites par le haut : les universités exigent des diplômes secondaires, même si beaucoup ne s'en contentent plus. L'enseignement supérieur a développé un « marché intérieur », au sein même du système éducatif, ce qui favorise certes la mobilité des étudiants, mais introduit une certification propre au monde de l'enseignement. Les écoles postobligatoires renforcent le processus : les plus sélectives exigent une scolarité obligatoire réussie, voire excellente, et il est tentant d'appeler certificative l'évaluation qui, à l'issue de l'école obligatoire, garantit des acquis, voire l'excellence.

Pourquoi ne pas faire de même à l'issue de la scolarité primaire, quand bien même il n'existe quasiment plus de certificat

d'études primaires ? Et pourquoi ne pas étendre l'idée aux échelons et cycles d'études successifs à l'intérieur d'un cursus ? De proche en proche, de glissements sémantiques en flous artistiques, l'évaluation certificative en est venue à désigner tout bilan de connaissances et de compétences dressé à la fin d'une étape de la scolarité. En ce sens, le bilan qui commande la progression dans le cursus ou le redoublement d'une étape annuelle peut aussi être considéré comme certificatif. Pourquoi dès lors ne pas reconnaître cette qualité à n'importe quelle épreuve de connaissances ?

La confusion est alors à son comble ! Il faut résister à l'idée qu'on fait *ipso facto* du certificatif dès qu'on cherche à cerner les acquis d'un apprenant. Un bilan est un instrument formatif ou prédictif aussi bien que certificatif. Certes, dresser un bilan formatif chaque semaine n'aurait guère de sens, car les apprentissages ne progressent pas assez vite. Les bilans doivent donc être relativement espacés. Mais il n'y a aucune raison de lier tout bilan à une décision de certification à l'égard de tiers ou d'orientation vers un nouveau cursus. Les bilans devraient servir d'abord à piloter les progressions. Il devrait notamment être affirmé clairement qu'à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage pluriannuel tout bilan intermédiaire relève exclusivement du formatif.

Reste alors la question de fond : un bilan de fin de cycle est-il certificatif ? Répondre oui, ce serait enfermer chaque cycle dans ses propres objectifs et affaiblir la continuité de l'action éducative. À l'intérieur de la scolarité obligatoire, il n'y a aucune raison d'instaurer une évaluation certificative à la fin de chaque cycle. Cela ne pourrait que renforcer l'idée que les enseignants qui reçoivent des élèves sont en droit d'en attendre des acquis « certifiés », garantissant qu'on peut les considérer comme suffisamment homogènes du point de vue de leur capacité à suivre le programme. Les cycles d'apprentissage pluriannuels tentent justement de rompre avec une vision de la construction des savoirs comme une succession d'étages dont l'un devrait être achevé pour que le suivant soit mis en chantier.

Bien entendu, cela ne devrait nullement empêcher les enseignants responsables d'un cycle :

- de faire tout ce qu'ils peuvent pour amener leurs élèves à la maîtrise des objectifs d'apprentissage assignés à ce cycle ;
- de documenter avec précision, en fin de cycle, les acquis de leurs élèves, avec leurs points forts et leurs points faibles ;

- de garder éventuellement et exceptionnellement certains élèves un an de plus, pour accroître leurs chances d'atteindre les objectifs de fin d'école primaire.

Il n'y a dans tout cela rien de « certificatif », simplement un « passage de témoin », le partage d'informations professionnelles favorables au suivi des élèves tout au long du cursus. Le contrat des enseignants, dans n'importe quel cycle, est de prendre les élèves comme ils sont et de poursuivre la progression en direction des objectifs de la scolarité obligatoire, ni plus ni moins. On n'évitera pas les attentes inavouables, les déceptions, les jugements sévères du type « On se demande ce qu'ils leur ont appris avant ». Le professionnalisme consiste à faire avec les élèves tels qu'ils sont et à continuer le travail de formation.

En introduisant une évaluation certificative en fin de cycle, le système renforce l'idée que les enseignants en charge du cycle d'apprentissage suivant peuvent raisonner comme des employeurs, en droit d'attendre qu'à un diplôme correspondent de « vrais acquis ». L'école n'est pas un marché ; chaque cycle n'est pas porteur d'une logique autonome, il sert la progression vers des objectifs communs qui traversent toute la scolarité de base.

On ferait mieux de s'en tenir à la position très sage d'une conférence de ministres de l'éducation en Suisse, qui propose « de développer des formules d'évaluation qui renforcent l'efficacité des apprentissages individuels des élèves et de reporter les échéances d'évaluation certificative, les rendez-vous de bilan au terme des cycles scolaires (fin de l'école primaire, fin de la scolarité obligatoire) ».

J'ajouterai que certifier des acquis à la fin de l'école primaire n'a guère de sens aujourd'hui, dans des systèmes où tous les élèves poursuivent leur scolarité au secondaire. L'enjeu est de les orienter (fonction pronostique) plus que de les certifier. Si l'on suit cette ligne, les bilans établis à la fin d'un cycle d'apprentissage devraient rester formatifs jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

3. Évaluer les possibilités d'apprentissage d'un élève, un enjeu dès l'école primaire

L'école primaire est devenue l'« école première » dans les pays développés. Tous les élèves entrent ensuite au secondaire, pour y

achever leur scolarité obligatoire, avec des professeurs spécialisés, parfois dans des classes hétérogènes, souvent encore dans des filières hiérarchisées ou un système de cours à niveaux et options.

Si, au début du secondaire, les classes restent hétérogènes, le bilan de fin de primaire ne commande aucune décision d'orientation-sélection. Si les élèves sont immédiatement répartis en filières et niveaux, l'évaluation de fin de primaire est plus lourde de conséquences. Devient-elle pour autant certificative ? Non, car la question pertinente n'est pas de garantir des acquis, mais d'estimer les chances de réussite d'un élève dans tel ou tel cursus. Ce jugement se fonde aussi sur un bilan des acquis, mais ce n'est pas le seul critère. Les mêmes acquis n'ont pas le même sens selon l'âge de l'élève, ses projets, sa volonté d'essayer et d'affronter un risque d'échec, sa trajectoire récente, les appuis dont il dispose en dehors de l'école et divers paramètres psychosociologiques.

Comme Cardinet le démontrait (1983a), certifier des acquis ne garantit pas une bonne orientation, car les acquis ne sont pas les seuls et parfois pas les meilleurs prédicteurs de la réussite ultérieure. C'est vrai en particulier lorsque l'on passe à l'école secondaire (multiplication des disciplines et des professeurs, horaires et rythmes de travail plus lourds, pédagogies plus frontales, évaluation normative omniprésente, devoirs à la maison importants, parents moins à l'aise face aux programmes) et lorsqu'on se trouve à des moments charnières du développement opératoire, comme c'est le cas à la fin du primaire.

L'école primaire pratique parfois une évaluation pronostique avant le passage au secondaire, par exemple pour décider du transfert d'un élève dans l'enseignement spécialisé ou au contraire d'une réintégration d'un élève issu d'une classe spécialisée dans le cursus « normal ». Il y a aussi évaluation pronostique lorsqu'on prend la décision de faire « sauter une classe » à un élève précoce. Les décisions de redoublement ou de promotion en fin d'année relèvent aussi du *pronostic*, même si l'on n'a pas l'habitude de les concevoir de la sorte. La décision de redoublement est souvent fondée sur un *pronostic* : s'il passe à l'échelon suivant, l'élève a-t-il des chances de combler ses lacunes, de refaire son retard ou au minimum de poursuivre sensiblement sa progression ? Où sera-t-il au contraire à ce point démuni que le redoublement n'a pas de sens ?

Durant la scolarité primaire, c'est exactement en ces termes, donc sur la base d'une évaluation *pronostique*, qu'il faut concevoir

le passage d'un cycle d'apprentissage au suivant. Et il n'y a pas lieu de raisonner tout à fait différemment au moment de l'entrée au secondaire. L'éventail des choix est simplement plus large, puisque, dans certains systèmes éducatifs, passer au cycle suivant ne va pas sans être orienté vers une filière ou un niveau d'études. Poser le problème en termes d'évaluation pronostique n'est pas le résoudre. La prise de risque demeure. Mais on s'organise pour réunir tous les éléments d'appréciation, parmi lesquels le bilan des acquis.

Notons encore qu'à l'intérieur d'un cycle pluriannuel il existe une forme banale d'évaluation pronostique, nécessaire pour répartir les élèves en groupes de niveaux ou de besoins, en modules ou simplement entre des activités inégalement exigeantes. On rejoint ici la notion d'évaluation « proactive » (Allal, 1988), celle qui préside à une orientation de l'élève vers une tâche à sa mesure et potentiellement féconde. Sous cette forme, l'évaluation pronostique intervient constamment dans le pilotage des parcours de formation, puisqu'il s'agit de proposer des situations d'apprentissage et des groupes de travail à la mesure de chaque apprenant.

CHAPITRE 9

Informer les parents

L'information des parents est-elle une quatrième fonction de l'évaluation ? Je ne le crois pas. Les parents sont certes intéressés par la certification et l'orientation de leurs enfants. La régulation en cours de parcours, qui porte en elle à la fois des éléments de bilan, de suivi et de pronostic, les concerne tout autant. Elle semble répondre à des questions omniprésentes : mon enfant a-t-il les moyens et la volonté d'apprendre ? Suit-il le programme « normalement » ? Va-t-il réussir ? A-t-il des chances d'accéder à l'échelon ou au cycle suivant ou aux filières secondaires les plus enviables ?

Faut-il pour autant parler d'évaluation informative ? L'expression, en vogue dans certains systèmes éducatifs, ne me paraît pas très heureuse. Informer les parents ne devrait pas exiger une forme spécifique d'évaluation. Il suffit à mon avis de porter à la connaissance des parents, sous des formes et avec un degré de détail correspondant à leurs besoins, des données déjà disponibles et dont les enseignants ont de toute façon besoin pour faire leur travail. C'est ainsi qu'un médecin n'a aucune raison d'établir un diagnostic spécifique à l'usage exclusif de ses patients ; il se borne à leur faire

part de ce qu'il a appris pour décider d'un traitement. L'idée d'évaluation informative pourrait suggérer qu'il serait opportun de recueillir des données aux seules fins d'informer les parents. Cela amènerait à investir une énergie démesurée dans l'information des parents, plutôt que de la considérer comme une forme de « vulgarisation » de données qui sont de toute façon nécessaires au professionnel pour piloter les apprentissages et les parcours de formation.

Si l'école ne parvient pas à renverser la logique actuelle, pour faire de l'information aux parents un dérivé des informations recueillies à des fins formatives, certificatives ou pronostiques, elle passera de plus en plus de temps à produire une information spécifique destinée aux parents, consommateurs de plus en plus exigeants, et de moins en moins à cerner ce qui permet de mieux faire apprendre.

1. Le droit de savoir

Il importe de donner régulièrement des informations aux parents à propos des diverses formes d'évaluation dont leur enfant est l'objet à l'école et de ce qui en résulte. Les parents ont besoin d'avoir ces informations pour jouer leur rôle. Ce besoin s'accroît lorsque se profilent à l'horizon une sélection ou une orientation dont l'évaluation paraît la clé. La confiance des parents faiblit en même temps que la distance qui sépare leur enfant d'échéances jugées décisives. C'est d'autant plus fort qu'il existe un conflit entre les intérêts de la famille – qui aspire à l'orientation la plus favorable – et les exigences que le système éducatif peut opposer à cette aspiration au nom du « maintien du niveau » et par mesure d'équité.

Même en l'absence d'échéances rapprochées, les parents anticipent de plusieurs années le moment de la sélection, en perçoivent les enjeux, désirent que leurs enfants réussissent, se font du souci et veulent donc suivre et soutenir leur progression. C'est tout à fait normal. On ne peut à la fois leur demander de favoriser inconditionnellement la scolarisation – donner à leurs enfants l'envie d'apprendre, soutenir leur travail scolaire, et le contrôler lorsqu'il se fait à la maison – et les inviter à se désintéresser de leurs progrès et des pronostics de réussite ou d'orientation qui en découlent. En attendre un grand détachement est encore plus irréaliste si le système éducatif pratique une sélection précoce, sévère, faiblement négociée et relativement irréversible. Les systèmes éducatifs qui se plaignent de la pression qu'exercent les parents sur la pédagogie et

l'évaluation au quotidien feraient bien de la considérer comme une simple adaptation, proportionnée à la force de la sélection en vigueur au cours du cursus primaire et surtout au moment du passage au secondaire.

On observe cependant que, même dans les systèmes les moins sélectifs, les parents pensent avoir besoin d'une information régulière pour assumer leurs responsabilités. Il serait donc déraisonnable de leur demander d'attendre le bilan de fin de cycle pour être informés des progrès de leur enfant. C'est plus vrai encore si les cycles d'apprentissage durent trois ou quatre ans. Les parents ont droit à une information plus soutenue.

Aucun système en voie d'introduire des cycles ne songe d'ailleurs à les en priver. L'information des parents est cruciale. Leurs attentes, leurs angoisses et leurs stratégies peuvent pervertir le système d'évaluation formative le mieux pensé, ruiner les efforts d'orientation, dramatiser la certification finale et la faire peser par anticipation sur toute la scolarité. Il importe donc de travailler de façon intensive avec les parents lorsqu'on met en place des cycles d'apprentissage pluriannuels.

Le piège serait d'honorer cette demande légitime en faisant du bulletin scolaire destiné aux parents l'alpha et l'oméga de l'évaluation dans les cycles, une entreprise tellement prioritaire qu'elle détournerait de l'évaluation formative. Pour informer les parents, il devrait suffire que les enseignants fassent un effort périodique de synthèse et de traduction des éléments qu'ils doivent de toute façon réunir pour piloter les apprentissages.

La vraie question est donc de savoir comment rendre accessible aux élèves et aux parents, sous des formes et à des intervalles appropriés, une partie des résultats d'une évaluation faite d'abord par les professionnels pour réguler un processus d'apprentissage, fonder une décision d'orientation ou dresser un bilan certificatif en fin de cursus.

Cette préoccupation devrait amener le système éducatif et les enseignants, pour chacune des trois fonctions de base, à procéder par étapes :

- d'abord se servir d'outils d'évaluation pertinents et performants pour chaque fonction (régulation, orientation ou certification), sans se soucier à ce stade d'être compris des profanes ;

- ensuite, associer les élèves, dans la mesure de leurs moyens, au recueil et à l'interprétation des données et à la préparation d'éventuelles décisions ;
- enfin, mettre en forme les informations recueillies et les interprétations auxquelles elles donnent lieu, de manière à les rendre accessibles à d'autres destinataires, pour les informer et parfois les mobiliser.

Pour chacune des trois fonctions de l'évaluation selon Cardinet (1983a, 1986a et b), on peut donc distinguer trois états étant successifs, que l'on peut concevoir aussi comme des étapes. Le tableau suivant croise les trois fonctions et les trois étapes.

Trois fonctions et trois étapes de l'évaluation

Étape *Fonction*	*1. Ce dont les professionnels ont besoin pour réguler les apprentissages et piloter les parcours de formation*	*2. Ce qu'il faut en dire aux élèves, en tenant compte de ce qu'ils peuvent comprendre et de ce qui les mobilise*	*3. Ce qu'il faut en dire à des destinataires extérieurs aux interactions didactiques*
A. Formative	Outils diagnostiques et sommatifs pointus, développés en fonction des objectifs du cycle en cours, pour suivre la progression, réorienter les apprentissages et les interventions, piloter les parcours.	Dialogue continu et mobilisateur dans le cadre des activités d'apprentissages. Travail métacognitif. Portfolio de productions et de travaux pour mesurer le chemin parcouru.	Information régulière et synthétique sur l'évolution de l'élève, ses acquis provisoires, la distance parcourue et à parcourir par rapport aux objectifs.
B. Certificative	Outils sommatifs pointus pour faire le bilan des acquis en fin de cursus en fonction des objectifs de formation.	Bilan des acquis et des lacunes dans des termes compréhensibles par les élèves et mobilisateurs.	Bilan synthétique en fin de cursus, garantissant un profil défini de savoirs et de compétences.
C. Pronostique	Outils prédictifs pour apprécier les chances de réussite dans tel ou tel cursus ou cycle d'études à venir.	Analyse réaliste des chances et des risques de diverses hypothèses d'orientation.	Projet argumenté et négociable de décision d'orientation ou de sélection.

Dans tous les cas, la transparence doit donc être forte, sans que les parents aient à quémander de l'information. Mais la question ne se pose pas dans les mêmes termes selon la fonction de l'évaluation :

- Lorsque l'évaluation est pronostique, les parents ont le droit de comprendre les fondements de la décision de sélection ou d'orientation prise ou à prendre, de la négocier ou de la refuser.
- Lorsque l'évaluation est certificative, les « jeux sont faits », mais les parents et les élèves doivent avoir assez d'information pour comprendre, voire pour contester le bilan certificatif. Encore faut-il qu'il s'agisse d'une véritable certification et non de bilans intermédiaires, en cours de cycle ou de cursus, qui ne commandent aucune décision en dehors d'une prise en charge pédagogique adéquate.
- Le problème est beaucoup plus délicat pour l'évaluation formative. En effet, idéalement, celle-ci est continue. Mais il serait absurde d'exiger que, chaque fois qu'un enseignant enrichit ou nuance ses représentations des acquis, des façons d'apprendre ou des progrès d'un élève, ce dernier et ses parents en soient immédiatement et intégralement informés.

Je me limiterai dans ce qui suit à l'évaluation formative, sachant qu'elle est inévitablement investie de craintes ou d'espoirs relatifs aux certifications ou aux orientations futures.

2. Ce n'est pas en informant les parents qu'on régule les apprentissages des élèves !

La question est de savoir comment informer les parents à des intervalles assez rapprochés pour qu'ils puissent « suivre » la progression de leur enfant, tout en faisant en sorte que cette information :

- ne devienne pas permanente, envahissante et, en fin de compte, insignifiante ;
- ne détourne pas les enseignants de la régulation des apprentissages.

Pourquoi insister ? Parce que les systèmes scolaires investissent souvent des efforts démesurés dans une évaluation informative considérée comme fonction autonome et dans son instrument, le « bulletin d'évaluation » (nommé encore carnet, livret ou dossier), un document destiné aux parents et marginalement

aux élèves. La conception et la généralisation de ce bulletin deviennent des préoccupations centrales, alors que celui-ci ne garantit *en tant que tel* aucune régulation des apprentissages et des parcours durant le cycle (ni d'ailleurs un bilan digne de ce nom en fin de cycle, ni de bonnes décisions d'orientation ou de sélection).

Bref, on met la charrue devant les bœufs. Plutôt que de développer d'abord des instruments d'évaluation formative, certificative et pronostique adaptés aux cycles pluriannuels, pour inventer ensuite seulement des formes de communication d'une partie des informations et interprétations qui en résultent aux parents, on fait exactement l'inverse.

Bien entendu, lorsque les cycles sont institués ou sur le point de l'être, l'urgence psychologique et politique est de rassurer et d'informer les parents. Donc, on met toutes les forces dans le bulletin comme « vitrine ». On peut le comprendre, mais idéalement il serait préférable d'anticiper, de concevoir tranquillement des instruments formatifs adéquats, pour pouvoir dans un second temps s'occuper de « traduire » leurs résultats à l'intention des parents et d'autres destinataires. Hélas, il en va souvent différemment dans les calendriers des réformes scolaires, qu'il s'agisse de nouveaux programmes ou d'introduction de cycles pluriannuels.

Lorsque le système éducatif est pris par l'urgence, sa tentation est forte d'imaginer qu'il peut « faire d'une pierre deux coups » et de décider qu'on utilisera, à l'interne, le bulletin scolaire comme outil formatif ou certificatif. Ce faisant, on court un risque majeur : limiter l'investissement institutionnel au développement d'un bulletin scolaire, donc au minimum d'informations simples requises pour tenir les parents au courant des progrès de leur enfant. Du coup, on fera l'économie d'un investissement institutionnel équivalent dans le développement d'outils de régulation. Pourtant, ce développement se heurte à des obstacles théoriques et méthodologiques sans commune mesure avec ceux qu'il faut surmonter pour fabriquer un bulletin scolaire acceptable.

Moderniser les carnets scolaires n'équivaut pas à faire un pas vers l'évaluation formative. Substituer des commentaires qualitatifs aux notes ne pousse vers l'évaluation formative que dans la phase « préhistorique » où un système de notation chiffrée dispense les enseignants de décrire les acquis et les façons d'apprendre de leurs élèves. De ce point de vue, le « bulletin descriptif », tel que les Québécois l'ont institué il y a plus de vingt ans (Bélair, 1984), oblige

les enseignants à documenter des réalités qu'ils ne cernaient pas « spontanément », autrement dit à répondre sérieusement à des questions qu'ils ne se seraient peut-être pas posées ou auxquelles ils auraient répondu très intuitivement sans cette obligation.

Un bulletin descriptif est en ce sens un détour intéressant pour forcer l'analyse fine des acquis, fondement d'une évaluation critériée. L'aspect « descriptif » importe plus que le bulletin. L'ennui, c'est qu'un bulletin descriptif à la hauteur des défis pédagogiques des cycles ne correspondra pas à ce que la plupart des parents veulent savoir. Dans la perspective d'une professionnalisation du métier d'enseignant, il me semble plus clair :

- de soutenir ouvertement qu'un enseignant doit, à propos des apprentissages de ses élèves, en savoir beaucoup plus qu'il n'aura en général besoin d'en dire aux parents et même aux élèves ;
- de ne pas faire l'injure aux professionnels d'exiger qu'ils récoltent et mettent en forme à l'intention des parents des informations qu'ils devraient d'abord réunir pour faire leur travail en classe.

Il est temps de dépasser la confusion entre la fonction de régulation des apprentissages et les vertus d'un bon bulletin scolaire destiné aux parents. Cette confusion empêche en effet durablement de forger de vrais outils formatifs. Les systèmes éducatifs se contentent trop souvent de refaire ce qu'ils savent faire : des bulletins. Ce qui les dispense parfois d'apprendre à faire ce qu'ils ne savent pas faire : créer des outils de régulation des processus d'apprentissage et des parcours de formation en fonction d'objectifs pluriannuels.

Mieux vaudrait conserver au bulletin scolaire sa vocation d'outil de transparence, d'information, de mobilisation. Sa seule raison d'être est d'apporter une réponse claire à la question qui préoccupe la plupart des parents : « Est-ce que ça va ? Faut-il s'inquiéter ou les apprentissages suivent-ils leur cours ? » Plus encore que pour les élèves (Chevallard, 1986), l'évaluation fonctionne pour les parents non comme une mesure, mais comme un message, un indicateur de tendance, un tableau de bord rassurant ou inquiétant. Ni plus, ni moins !

Si l'on prenait au sérieux leurs véritables attentes, du moins celles du plus grand nombre, l'on déboucherait, d'une part, sur un bulletin scolaire simple, synthétique et distribué au plus deux ou

trois fois par an et, d'autre part, sur des pratiques complémentaires de dialogue, plus fluides et orales, au gré des besoins. Que l'on cesse enfin de croire que le bulletin contribue de façon décisive à la régulation des apprentissages et des parcours. Quand bien même l'information et l'implication des parents y participent, elles n'en sont pas des pièces centrales.

3. Un chemin de croix ?

La confusion entre évaluation formative et information des parents peut découler d'une interprétation maximaliste de leurs attentes. Certains, experts ou angoissés, souhaiteraient suivre le détail des apprentissages comme ils voudraient à l'hôpital tenir leur enfant par la main dans une salle d'opération. À défaut de pouvoir s'installer dans la classe de leur enfant, ils rêvent de recevoir un « bulletin de santé » quasi quotidien. Ils ne veulent pas de paroles rassurantes, ils veulent savoir exactement ce qui arrive ou peut arriver à leur enfant. C'est pourquoi les grilles critériées ne leur font pas peur, bien au contraire. Dans quelques années, ils souhaiteront que chaque enseignant affiche en permanence sur sa propre page Internet (si possible à 13 heures et à 17 heures !) les derniers progrès de leur enfant, une sorte d'indice de la valeur scolaire de leur progéniture. Pour savoir, pour se rassurer et surtout pour intervenir à temps, parfois auprès de l'enfant, parfois auprès de l'enseignant.

Pour ces parents, la scolarité de leur enfant ressemble à un « chemin de croix », à un double titre :

- Faute de notes, les progrès sont « matérialisés » par des « croix » placées sur des grilles de manière à signifier si la définition du losange, la division de nombres décimaux, l'accord du participe ou l'usage du passé simple sont acquis, en voie d'acquisition ou pas encore maîtrisés.
- La scolarité est vécue comme une procession vers une lointaine colline, chaque étape compte, la tension est constante.

Ces parents, minoritaires, sont très difficiles à satisfaire, car ils n'acceptent pas d'en savoir moins que l'enseignant, ils refusent en réalité de lui faire confiance. Ils ne lui demandent pas seulement un jugement, mais des matériaux bruts pour refaire tout le raisonnement, à la manière d'un patient qui dirait à son médecin : « Donnez-moi les analyses, les radiographies, tout ce que vous

avez, je veux contrôler votre diagnostic. » C'est le déni de toute compétence professionnelle, ce qui ne peut qu'irriter l'enseignant, inquiéter l'enfant et frustrer la mère ou le père avide de tout savoir.

Il y a sans doute, dans cette façon de « ne pas lâcher l'enfant et l'enseignant d'une semelle », une volonté de bien faire, de l'angoisse, parfois de la souffrance. Les professionnels peuvent être formés pour comprendre ces attentes et ne pas les prendre comme des attaques contre leur professionnalisme. Ils ne peuvent en revanche y répondre. Dans le cadre de la division du travail, on ne peut à la fois déléguer une tâche et n'accorder aucune confiance à celui qui fait le travail. L'enseignant est alors fondé à dire : « Si vous voulez être à ma place, prenez-la, éduquez vous-même votre enfant (seule l'instruction est obligatoire !) ou engagez un précepteur qui suivra docilement vos ordres. »

Revendiquer la régulation des apprentissages comme une action professionnelle experte ne signifie pas, bien entendu, qu'il faille renoncer à éclairer les parents sur la façon dont les enseignants s'y prennent pour conduire une observation formative. Il importe au contraire de faire comprendre l'esprit, la méthode et la fonction de certains outils formatifs, même et surtout s'ils restent à usage principal des enseignants et des apprenants. Ne pas consentir à ce travail, c'est susciter une méfiance inutile. Que l'école n'ait rien à cacher est la moindre des choses. Chaque patient a le droit d'accéder à son dossier médical. Par analogie, on ne saurait justifier l'existence d'un dossier scolaire inaccessible aux principaux intéressés. Cela n'impose pas la communication spontanée de toutes les informations.

Il importe aussi de faire connaître les intentions et les outils de l'observation formative pour que les parents ne l'assimilent pas aux formes d'évaluation qui leur sont familières, l'examen, l'épreuve, l'interrogation orale. C'est ainsi qu'il est nécessaire d'expliquer aux parents que l'observation formative utilise toutes les informations pertinentes, qu'elle se situe dans une logique de résolution de problème, qu'elle prend donc des formes et une ampleur différentes selon les difficultés des élèves. C'est ce que j'ai appelé l'approche pragmatique de l'évaluation formative (Perrenoud, 1998a). L'idée générale qui guide l'évaluation formative est accessible à chacun, elle fait partie de la représentation commune d'une action rationnelle.

Le dialogue permanent ne peut que favoriser le respect des compétences spécifiques des enseignants. Chaque père ou chaque mère d'élève sait fort bien qu'un expert, dans n'importe quel domaine, a besoin d'informations pour agir à bon escient, sans qu'il soit utile, ni même possible, de lui demander de les mettre en forme constamment à destination de tiers. Le désir de certains parents d'être informés de tout est un signe de méfiance, qui répond souvent à la fermeture de l'école.

Les parents les plus instruits sont les plus exigeants, sans doute parce qu'ils estiment *a priori* qu'ils sont assez qualifiés pour tout connaître et tout comprendre. Ils confondent leur maîtrise des savoirs à enseigner avec les compétences requises pour poser un diagnostic en termes d'obstacles à l'apprentissage. Toutefois, si l'on engage un vrai dialogue avec eux, ces parents ont aussi les moyens de comprendre que réguler des apprentissages n'est pas leur métier. Encore faut-il qu'ils aient l'impression que c'est celui des enseignants. Les pires ennemis de la professionnalisation sont les enseignants qui laissent entendre qu'ils se passeraient bien d'évaluer si l'institution scolaire et les parents ne les y obligeaient pas !

4. Synthèse périodique et entretiens

Entre une évaluation formative transmise aux parents en continu, d'une part, et un épisodique et vague « Faites-nous confiance, on s'en occupe ! », d'autre part, quel est le juste compromis ? Comment concevoir une information destinée aux parents qui soit la synthèse de ce que sait l'enseignant, ni trop abondante et permanente, ni trop maigre et espacée ?

Il n'y a aucune raison de faire de l'observation formative à dates fixes, ni de synchroniser ou de standardiser les prises de données. À la limite, chaque fois qu'il observe un élève au travail, l'enseignant enrichit la représentation qu'il s'en fait, parfois en se fiant à sa mémoire, parfois en prenant quelques notes. Il observe plus souvent ou intensément les élèves en difficulté, ceux qui résistent aux apprentissages ou ceux dont la façon de raisonner ou de communiquer demeure pour lui une énigme. L'observation formative est au service d'une conduite de résolution de problème, elle est proportionnée aux besoins.

Les enseignants qui font leur travail dans un esprit formatif accumulent beaucoup d'indices, d'observations, d'hypothèses à propos de leurs élèves, notamment ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Que doivent-ils dire aux parents ? Il serait absurde et épuisant de vouloir informer les parents, heure par heure, de tout ce qui arrive à leur enfant et de ce qu'en pensent les professionnels.

L'observation formative alimente la mémoire de travail des enseignants. On ne saurait leur demander de la formaliser et de la rendre en permanence accessible à des tiers. Pour plusieurs raisons :

- Cette sphère protégée préserve la sécurité des apprenants, leur droit à l'erreur, leurs régressions passagères vers des états antérieurs du savoir.
- Elle donne aux enseignants le droit d'hésiter, de revenir en arrière, de formuler d'autres hypothèses, bref le droit à un « for intérieur ».
- Elle rend possible la négociation entre enseignants et élèves, sans interférences des parents, à propos du travail, des exigences, de l'aide et de la demande d'aide, du contrat.
- C'est également une question de priorité et d'énergie ; quelqu'un qui doit verbaliser ses moindres pensées se met à penser lentement et finit par ne plus penser, soit parce qu'il est trop occupé à raconter et justifier ce qu'il pense, soit parce qu'il censure sa propre réflexion de peur de devoir la rendre publique…

L'observation formative participe du raisonnement professionnel des enseignants. À ce titre, c'est d'abord une affaire entre eux et leurs élèves. C'est une dimension du rapport pédagogique, dont les formes et l'intensité varient en fonction des difficultés et des besoins. Les enseignants ne peuvent en donner aux parents qu'un aperçu, une version synthétique, à des intervalles raisonnables. De telles synthèses périodiques seront facilitées si les enseignants ont accumulé de nombreuses observations et n'ont nul besoin de recueillir des données nouvelles au moment de remplir le bulletin. Il importe, au moment où cette mémoire de travail devient accessible à des profanes, d'aller à l'essentiel et de veiller au choix du langage. C'est le problème du médecin invité à « reformuler » son diagnostic en termes compréhensibles par le patient.

La mémoire professionnelle de la progression des élèves ne devrait pas être confondue avec la collection de leurs travaux, ce qu'on appelle un portfolio. Cette collection a son sens, mais ne dit rien, par elle-même, de la trajectoire, des acquis et des façons d'apprendre de l'élève, de la même manière qu'une série de radiographies, de courbes et d'analyses biochimiques ne constituent pas un diagnostic. Ne confondons pas le raisonnement professionnel avec les traces matérielles qu'il utilise. Certaines des informations utiles n'existent que dans l'esprit des enseignants, associées à des hypothèses, des interprétations, des étonnements, des vérifications.

Que les enseignants séduits par l'idée de portfolio s'en servent aussi comme aide-mémoire, c'est leur affaire. Ils ne devraient ni se limiter à ce genre de traces, ni construire leurs synthèses principalement sur cette base. Ils devraient au contraire se servir de tous les éléments pertinents – observations, conversations, incidents critiques –, dont certains ne laissent aucune trace écrite ou figurent dans des notes personnelles.

On peut exiger qu'un juge d'instruction ne fonde ses conclusions que sur des pièces figurant au dossier, parce que c'est une procédure formelle qui peut déboucher sur une inculpation. Il n'y a aucune raison de limiter pareillement le raisonnement professionnel d'un enseignant. L'évaluation scolaire s'enferme trop souvent dans une logique judiciaire d'administration de la preuve, qui ne vaut, à la rigueur, que pour ses fonctions certificatives. Durant le cursus, il s'agit simplement de tenir les parents au courant de la progression de leur enfant, ni plus, ni moins. À cette fin, les enseignants peuvent se fier à leur mémoire ou tenir un cahier, un classeur, un fichier. Cela leur appartient et ils ne devraient pas avoir à en rendre compte, ni à se plier à une mémoire normalisée. Il leur incombe simplement de s'organiser pour faire périodiquement la synthèse des acquis de chaque élève, mais aussi de ses difficultés, de son cheminement, des obstacles rencontrés et des stratégies pédagogiques essayées et envisagées.

L'observation formative à des fins de régulation des processus d'apprentissage et des parcours de formation ne saurait se limiter à un bilan des acquis. Elle devrait au contraire s'étendre à tous les éléments pertinents, y compris les conditions de travail, le rapport au savoir, l'intégration de l'élève au groupe, ses attitudes en classe, son cheminement, son entourage, le poids d'événements extérieurs à l'école, etc.

Il n'y a pas davantage de raisons de s'en tenir, dans le bulletin destiné aux parents, à un bilan provisoire des acquis. Il est souvent plus intéressant et utile d'apporter des éléments de repérage d'une trajectoire, d'une manière d'apprendre, d'un rapport aux obstacles cognitifs. En revanche, il n'est pas opportun que de tels éléments soient spécifiés chaque fois et pour chaque élève, selon une grille standardisée. C'est pourquoi le bulletin doit permettre des commentaires libres, rédigés seulement lorsqu'ils ont du sens et sur des thèmes pertinents pour l'élève concerné. Il est préférable que ces commentaires soient annexés au bulletin imprimé et aient donc un statut plus éphémère. Lorsqu'ils doivent être inscrits dans un emplacement prévu à cet effet, il se produit un double effet pervers : c'est une case qu'on ne peut décemment laisser vide, même lorsqu'il n'y a pas grand-chose à signaler ; et qui devient trop exiguë lorsqu'il y a quelque chose d'important à dire.

Dans une école qui considérerait les enseignants comme des professionnels à part entière, l'institution renoncerait sans doute à imprimer un bulletin standard, en laissant chaque établissement ou chaque équipe pédagogique responsable d'un cycle concevoir sa propre formule et la négocier avec les parents concernés. Non pas en toute liberté, mais en honorant un « cahier des charges » imposé par l'institution et indiquant la périodicité du bulletin, les informations incontournables, les règles éthiques à respecter. En période d'innovation, on laisse parfois une telle autonomie aux établissements, qui en font bon usage. Mais lorsque l'ensemble du système change, on retombe sur les vieux schémas : un bulletin standard, le même dans toutes les écoles. Gage d'égalité et de rationalité pour les uns, signe de méfiance et d'une volonté de contrôle pour les autres…

À quelle périodicité faut-il informer les parents par un bulletin ? Même si ce bulletin n'exige aucune information nouvelle, la synthèse et la rédaction prennent du temps. Un tel bulletin n'est pas utile plus de deux ou trois fois dans l'année scolaire. Si une évolution inattendue se produit entre les dates planifiées de tombée du bulletin, elle devrait faire l'objet d'une correspondance ou d'une conversation *ad hoc* entre l'enseignant et les parents. Ceux qui réclament un bulletin par mois, voire par quinzaine, y renoncent en général s'ils ont l'assurance qu'on les préviendra s'il se passe dans l'intervalle quelque chose de significatif.

5. L'enjeu : en savoir vraiment plus que les parents…

La dissociation proposée entre observation formative et information des parents exige que les enseignants soient véritablement des experts en régulation des apprentissages, ou qu'ils affichent au moins l'intention de le devenir. C'est l'un des enjeux des cycles d'apprentissage pluriannuels.

Dans nombre de systèmes éducatifs, le bulletin destiné aux parents n'est pas aujourd'hui une synthèse ; il consigne parfois exhaustivement tout ce que les enseignants savent des acquis et des façons d'apprendre de leurs élèves. On ne peut, hélas, écarter l'idée que seule la nécessité de remplir ce bulletin oblige certains enseignants à se poser des questions auxquelles ils ne chercheraient pas spontanément de réponses.

Progressivement, au gré du développement de réelles et substantielles observations formatives, les enseignants devraient en savoir sur leurs élèves nettement plus que ce qu'il convient de consigner dans le bulletin. Ils auront alors les moyens d'une vraie synthèse, avec la part de sélection et de mise en évidence de l'essentiel que cet exercice comporte.

Là est sans doute l'enjeu pour les professionnels : en savoir véritablement plus que les parents. Non pas en français, en mathématiques, en histoire ou en sciences : il y aura toujours, dans ces domaines, certains parents plus instruits que les enseignants. Il s'agit d'en savoir plus sur les processus d'apprentissage et sur ce qui les ralentit ou les bloque.

Aussi longtemps qu'un enseignant ne sait rien dire de précis à ce sujet, se contentant d'affirmer que l'enfant « a de la peine », « ne décroche pas », « ne comprend pas », « travaille trop lentement » ou « n'est pas assez attentif », les parents qui ont fait des études longues ont beau jeu de tourner sa professionnalité en dérision. Heureusement, les enseignants sont, pour beaucoup, d'ores et déjà capables de diagnostics plus précis et complets, fondés sur des savoirs psychologiques, pédagogiques et didactiques qui dépassent le sens commun. Mais l'école ferait bien de reconnaître que les enseignants n'ont aujourd'hui pas une immense avance sur les parents les plus instruits, faute de compétences assez pointues en observation formative.

Pourquoi leur en voudrait-on ? En passant du paradigme de l'enseignement – donner des leçons – à celui de l'apprentissage – créer des situations d'apprentissage fécondes pour chacun, donc différenciées –, les systèmes éducatifs placent la barre très haut et font des promesses qu'ils ont du mal à tenir. L'invitation à faire de l'évaluation formative est inscrite dans les cahiers des charges des enseignants depuis peu et de façon encore vague. La formation initiale ne prépare pas vraiment à un haut niveau de technicité dans ce domaine. L'état de l'art et de la recherche ne propose pas d'instruments très sûrs utilisables à large échelle. On peut le regretter, mais telle est la réalité actuelle de la professionnalité enseignante.

Ce qui serait grave, c'est de le nier, de faire comme si l'école savait déjà pratiquer une observation formative sophistiquée, source de régulations fines des apprentissages et des parcours de formation. Au mieux, elle apprend à le faire. Il n'est pas nécessaire d'attendre que toutes les compétences requises soient développées pour faire fonctionner des cycles d'apprentissage. Il faut cependant admettre que, dans un premier temps, les cycles ne seront guère plus efficaces que l'organisation par échelons annuels qu'ils remplacent et qu'ils ne donneront leur vraie mesure que progressivement, au gré d'une résolution patiente et obstinée des problèmes ouverts, notamment autour de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée. Il faut en effet y être confronté en vraie grandeur pour progresser.

Le plus inquiétant serait que l'on ne s'attaque pas à ces problèmes parce qu'ils sont niés ou supposés résolus. Généraliser des cycles d'apprentissage en formant essentiellement les enseignants à l'usage d'un nouveau bulletin et à la compréhension des objectifs de fin de cycle escamoterait l'enjeu essentiel : le développement d'outils de régulation des apprentissages et de pilotage des parcours de formation sur deux, trois ou quatre ans. Pourtant, la tentation est forte de « se raccrocher à ce bulletin informatif » pour entretenir l'illusion que l'évaluation formative est déjà dans les classes.

CHAPITRE

10

Gérer un cycle d'apprentissage en équipe

L'idée de cycle d'apprentissage pluriannuel n'entre pas nécessairement en contradiction avec une prise en charge des élèves par un seul enseignant. On peut se contenter d'étendre la responsabilité individuelle d'un enseignant au suivi des mêmes élèves sur plus d'un an. Ce n'est pas réellement une innovation. Les systèmes éducatifs qui fonctionnent par programmes annuels connaissent plusieurs variantes :

- Certains enseignants couvrent plusieurs années de programme en gardant la même classe.
- D'autres, souvent dans les campagnes, enseignent plusieurs programmes annuels en parallèle, dans des classes dites en France « à plusieurs cours » et en Suisse « à degrés multiples ».

Ces deux formules peuvent inspirer le fonctionnement d'un cycle pluriannuel qui confierait un groupe d'élèves à un seul enseignant.

- Dans le premier cas, l'enseignant prend en charge un groupe monoâge, qu'il guide dans sa progression sur toute la durée du cycle ; deux, trois ou quatre ans plus tard, ce groupe le quitte et il recommence le trajet avec un nouveau groupe.
- Dans le second cas, il est à la tête d'un groupe multiâge, autrement dit composé d'élèves de plusieurs classes d'âge, qui ne sont pas entrés en même temps dans le cycle ; à la fin de chaque année scolaire, les plus âgés quittent le groupe, qui accueille des plus jeunes élèves à la rentrée suivante ; le groupe se renouvelle alors par moitié, tiers ou quart, selon la durée du cycle.

L'attribution d'un groupe d'élèves à un seul enseignant n'interdit pas aux professionnels de travailler en équipe. Plusieurs enseignants de la même école peuvent décider par exemple de composer pour certaines activités (projets, groupes de niveaux, ateliers) des groupes réunissant des élèves de plusieurs classes. Ces aménagements sont possibles dans un système travaillant par étapes annuelles, ils devraient le rester dans une organisation en cycles pluriannuels.

Vis-à-vis de l'institution, la responsabilité de chaque enseignant reste alors strictement individuelle : il lui revient d'assumer la progression de ses élèves vers les objectifs de fin de cycle, leur évaluation, l'information de leurs parents, etc. La coopération ne fait pas partie du contrat de base des enseignants, on ne peut leur tenir rigueur de travailler en solitaires.

Instituer des cycles sans imposer aucune coopération entre enseignants, ni aucune forme de responsabilité collective, est une hypothèse séduisante, non seulement parce qu'elle ne heurte pas de front l'individualisme d'une partie des enseignants, mais parce qu'elle permet à tous, enseignants, parents, cadres scolaires, de rester dans un système connu, qui paraît définir clairement les responsabilités de chacun et faciliter le contrôle des pratiques professionnelles.

On peut comprendre que, dans de nombreux systèmes éducatifs, la coopération ne soit pas une priorité affichée : le passage à des étapes pluriannuelles, avec des objectifs de fin de cycle, oblige les enseignants à gérer un plus vaste espace-temps de formation.

Cela constitue déjà, pour beaucoup de praticiens, un changement pédagogique majeur. Ne jetons pas la pierre aux systèmes éducatifs qui n'ont pas pu ou pas voulu y ajouter un défi supplémentaire : faire un pas décisif vers la coopération professionnelle à l'occasion de la mise en place des cycles.

Je défendrai cependant une double thèse :

1. À terme, c'est vers des équipes pédagogiques coresponsables d'un cycle qu'il faut tendre, parce que ce fonctionnement coopératif peut permettre de tirer le meilleur parti d'une structuration du cursus en étapes pluriannuelles.
2. Il est exagérément optimiste de croire que la responsabilité collective s'instaurera spontanément, au fil de l'usage ; on peut craindre, au contraire, qu'en attribuant les cycles à des personnes on ne renforce encore la culture individualiste du métier d'enseignant.

J'approfondirai la seconde thèse dans le prochain chapitre. Quant à la première, je vais la développer, non sans noter que sa pertinence varie en partie selon le contexte démographique et institutionnel. L'opportunité de confier la responsabilité de cycles pluriannuels à des équipes dépend en effet :

- du nombre d'élèves fréquentant le même cycle dans un établissement « moyen » ; lorsque l'effectif est très faible, le travail en équipe peut perdre tout sens ;
- de la longueur des cycles ; des cycles de deux ans regroupent, dans l'établissement, deux fois moins d'élèves que des cycles de quatre ans ; si un cycle de deux ans regroupe 40-50 élèves, soit l'effectif de deux classes, on peut hésiter à constituer une équipe de deux personnes ;
- de la capacité et de la volonté de coopération des enseignants, qui dépendent notamment de leur formation et de leur degré de professionnalisation ;
- du fonctionnement prévu et possible des cycles ; si l'on conserve, à l'intérieur de chacun, des étapes annuelles assez proches des programmes précédents, le travail en équipe semble moins nécessaire, puisqu'il apparaît légitime de maintenir la division verticale du travail.

Il convient donc de tenir compte du terrain. Examinons cependant de près les raisons de lier cycles d'apprentissage et travail en équipe. On conclut parfois trop vite au réalisme qu'il y aurait à

confier des cycles à des individus. Certaines prudences se paient cher à longue échéance, même si elles paraissent raisonnables à court terme.

1. L'action collective, gage d'une plus grande efficacité

Il peut sembler paradoxal de plaider, au nom de l'efficacité, pour une coopération professionnelle accrue, alors que nombre d'enseignants défendent leur choix individualiste au nom de la même valeur. Dans une équipe, disent-ils, la moindre décision exige des palabres sans fin, alors qu'il est tellement plus simple de se mettre d'accord avec soi-même, de « passer à l'acte sans couper les cheveux en quatre », de faire sans avoir besoin de dire, parce qu'on « se comprend soi-même ».

Sceptiques sur les vertus du travail en équipe, ces enseignants n'ont pas entièrement tort : le passage du travail solitaire à la coopération est souvent douloureux et, dans un premier temps, rend le tout moins efficace que la somme des parties (Gather Thurler, 1996, 2000a). Dans une société où chacun sèmerait et récolterait son blé, moudrait sa farine, pétrirait sa pâte et la cuirait dans son propre four, se mettre ensemble pour faire du pain de façon coopérative obligerait à se mettre d'accord sur toutes sortes de matières premières et de recettes, auxquelles chacun tient d'autant plus qu'il en est l'inventeur ou l'héritier dans une lignée familiale. Ce problème est en général résolu non par une coopération dans l'accomplissement collectif de la même tâche globale, mais par l'instauration d'une division du travail : l'un cuit le pain pour tout le village, l'autre affine le fromage, etc. Du coup, chacun devient producteur d'un bien et consommateur des autres. La division du travail est une organisation sociale qui n'exige l'accord que sur les termes de l'échange ou de la complémentarité. Elle n'oblige pas les gens à collaborer constamment dans leur travail. Leur interdépendance passe largement par les mécanismes du marché. La coopération se limite alors aux coordinations qui permettent d'assembler ou d'articuler des productions jusqu'alors indépendantes.

Face aux difficultés de la coopération, le monde enseignant peut lui aussi préférer la division du travail à l'action collective (Perrenoud, 1993c). Il y a en effet autant de manières de faire et de voir dans l'enseignement que dans d'autres pratiques sociales, et

les acteurs y sont tout aussi attachés. Ainsi, certains enseignants admettent, voire souhaitent que les élèves les tutoient, alors que d'autres tiennent à la déférence du vous : pourquoi serait-il plus facile d'harmoniser ces points de vue que le goût des uns pour le pain blanc et des autres pour le pain complet ?

Au gré de l'urbanisation, qui a concentré suffisamment d'élèves dans chaque bâtiment, l'école a introduit une division verticale du travail, en confiant chaque année de programme à un enseignant différent. Ce fonctionnement n'exige pas une forte coopération : on « se passe » des élèves, parfois dans la confiance, la bonne humeur et la transparence, parfois dans le déni de compétences et l'absence de tout contact. Dans tous les cas, bon gré mal gré, les élèves progressent dans le cursus du fait des mécanismes de sélection ou d'orientation en vigueur. Si certains paient le prix d'une faible coopération entre les enseignants qu'ils quittent et ceux qui les prennent en charge à la rentrée suivante, cela n'empêche pas le système de « tourner ».

Dans l'enseignement secondaire s'ajoute une division horizontale : la séparation du programme en disciplines, attribuées à des spécialistes, chacun investissant une partie de la grille horaire. Cette coexistence n'exige aucune coopération suivie : il suffit de quelques régulations en cours d'année, assurées par le professeur principal plus que par une équipe, et d'une ou de deux réunions en fin d'année scolaire pour décider du sort des élèves. Ici encore, ce découpage n'empêche pas le système de fonctionner.

La création d'une équipe pédagogique en charge, au sein d'une école, de tous les élèves du même cycle va donc contre une tradition où chacun est « maître chez soi » et fait son travail sans avoir à le négocier avec ses collègues. C'est pourquoi la responsabilité collective d'un cycle, si elle est affirmée sans être traduite en dispositifs précis, pourrait n'être qu'une fiction, recouvrant une division du travail aussi rigide qu'informelle, chacun retrouvant rapidement, *de facto* sinon *de jure*, une responsabilité individuelle.

À l'école primaire, la tentation existe de se répartir les disciplines, sans doute avec une moindre spécialisation qu'au secondaire : les uns s'occupent volontiers des langues, d'autres des mathématiques et des sciences, d'autres encore de la musique, des disciplines artisanales ou de l'éducation physique. Une telle répartition des tâches n'est pas absurde : il est certain qu'en ne couvrant plus toutes les disciplines un enseignant peut approfondir sa

maîtrise de quelques-unes et développer des didactiques plus pointues, donc plus efficaces. La création de cycles d'apprentissage pluriannuels pourrait redonner une certaine actualité à ce genre de division du travail ou la renforcer lorsqu'elle existe.

Sans exclure radicalement cette solution, on peut proposer au moins trois garde-fous susceptibles de prévenir ses effets pervers potentiels :

- D'abord, qu'aucune spécialisation ne soit durable, de sorte que chaque enseignant intervenant au primaire garde sa polyvalence.
- Ensuite, que tout le temps disponible ne soit pas réparti entre champs disciplinaires, qu'on ménage au contraire de larges plages dédiées à des approches interdisciplinaires.
- Enfin, que l'équipe veille à conserver des modalités de travail, de suivi et d'appréciation qui ne fassent pas disparaître la personne de l'élève, son développement, sa trajectoire singulière, son environnement familial et social derrière des évaluations partielles.

Ces trois conditions exigent à elles seules une coopération sans commune mesure avec ce qu'on observe dans le secondaire, où elles ne sont pas remplies, avec les effets que l'on sait.

L'autre tentation est de réintroduire subrepticement une division verticale du travail, l'équipe « autorisant » chacun de ses membres à ne prendre en charge les élèves que durant une année. C'est ce que permet la loi d'orientation de 1989 en France, qui maintient les anciennes étapes annuelles – cours préparatoire, cours élémentaires 1 et 2, cours moyens 1 et 2, etc. – et autorise donc les enseignants à continuer à ne prendre les élèves en charge qu'un an, en étant vaguement solidaires de ce qui se passe en amont et en aval dans le même cycle.

Si l'on renonce à la fois à se précipiter sur une division du travail par disciplines, qui « secondariserait » prématurément l'enseignement primaire, et à reconstituer des échelons annuels informels, qui videraient de son sens l'idée même de cycle d'apprentissage pluriannuel, on s'achemine inévitablement vers des formes de coopération plus fortes, qui n'excluent pas une certaine division du travail et une part de spécialisation, mais selon des modèles nouveaux, moins entiers et plus fluides.

Il reste à démontrer qu'une telle coopération est un gage d'efficacité plus grande. Les travaux sur les écoles efficaces démontrent que les écoles les plus performantes font de l'apprentissage des élèves un défi collectif. Cela n'implique pas *ipso facto* un réel travail d'équipe.

Quels en seraient les avantages ? Dans le cadre d'un cycle d'apprentissage pluriannuel, une forte coopération entre professionnels peut être vue comme :

- une condition d'une division du travail plus souple et plus mobile, permettant de construire et de faire évoluer des dispositifs de pédagogie différenciée, mieux à même de lutter contre les inégalités et l'échec scolaires ;
- une garantie de pluralisme dans le regard porté sur les enfants et leurs familles ;
- une source d'imagination didactique et pédagogique en faveur des élèves en difficulté et de régulation des dimensions relationnelles et affectives du contrat pédagogique ;
- la base d'une vision commune des objectifs d'apprentissage et des défis à relever dans la lutte contre l'échec scolaire.

Reprenons ces quatre éléments.

2. Des dispositifs plus souples et plus diversifiés

Quand on travaille « seul avec ses élèves », que l'on ait deux, trois ou quatre ans devant soi ne change pas du tout au tout la nature des dispositifs que l'on peut mettre en place, car, comme dans une classe suivant un programme annuel, l'enseignant ne dispose que d'un seul espace, dans lequel il travaille avec vingt, vingt-cinq ou trente élèves. Il est seul avec eux et ne peut tenir à bout de bras, ni faire coexister facilement diverses modalités de travail : groupes de niveaux, de soutien, de besoins, de projets, bref tout l'arsenal des « pédagogies de groupes » (Meirieu, 1989a, b et c, 1990). Sans doute, à l'intérieur de la même structure, certains enseignants font-ils preuve d'une ingéniosité digne de Freinet, jonglant avec des groupes, des coins, des espaces, des ateliers, des plans de travail et des activités multiples, alors que d'autres, œuvrant dans les mêmes conditions, s'en tiennent à une alternance entre enseignement presque frontal et exercices individuels.

La coopération n'est donc pas la seule variable. Cependant, à compétences égales, travailler en équipe permet de se répartir plus « intelligemment » les temps, les espaces et les tâches, sans exiger de chacun qu'il fasse quotidiennement des miracles.

C'est ainsi qu'une équipe de cycle composée de quatre enseignants, coresponsables de 80 à 100 élèves, appartenant à quatre classes d'âge, pourra prévoir des moments de travail en groupes monoâges, d'autres en groupes multiâges, et faire coexister des groupes stables (équivalents du groupe-classe traditionnel) et des groupes plus éphémères, réunis pour un temps autour de besoins ou de projets spécifiques. Rien ne s'opposera à ce que, par moments, un des enseignants travaille avec dix élèves en grande difficulté, pratiquant alors une forme de soutien intégré, alors que les trois autres animent des activités d'un autre type avec tous les autres enfants.

Il n'y a aucune raison d'associer l'efficacité à un seul modèle de fonctionnement. L'important est d'accorder à chaque équipe l'autonomie, la confiance et le soutien nécessaires pour qu'elle développe sa propre organisation, en tenant compte des modèles qui circulent et des expériences des autres équipes, mais en s'adaptant également au quartier, aux élèves et à leurs familles, aux effectifs et aux espaces disponibles aussi bien qu'aux compétences et aux souhaits des équipiers. Il est fécond de raisonner en termes de ressources. Que les équipiers se disent : « Nous sommes quatre, nous avons cent élèves à faire progresser de façon optimale vers les objectifs de fin de cycle, comment nous organisons-nous pour être le plus efficace possible ? »

Une organisation en modules est une réponse cohérente (Wandfluh et Perrenoud, 1999, Perrenoud, 1997a), mais qui suppose à la fois une structuration rigoureuse du curriculum et une coopération sans faille au sein de l'équipe. Toutes les équipes n'y sont pas prêtes. On peut d'ailleurs aller dans ce sens tranquillement, pour une partie du programme. Il existe bien d'autres façons de s'organiser, partiellement recensées dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire à Genève (GPR, 1999a, b et c). Ce qui ne veut pas dire qu'on dispose déjà de modèles éprouvés de gestion collective de cycles d'apprentissage pluriannuels, qui seraient livrables « clés en main » et entre lesquels il suffirait de faire son choix. Ces modèles restent largement à construire, à diversifier, à affiner et à documenter.

Sans entrer ici dans le détail, notons simplement qu'une équipe permet d'envisager des organisations plus riches, flexibles et complexes que celles que peut concevoir et faire fonctionner une personne isolée, entre les quatre murs de *sa* classe.

3. Plusieurs regards sur les élèves

L'indifférence aux différences est l'une des causes majeures de l'échec scolaire. Toutefois, même lorsque les enseignants décident de s'intéresser à chaque élève, le miracle ne se produit pas *ipso facto*. Les enseignants qui différencient régulièrement leur enseignement restent démunis devant certains enfants. Ils ne savent que faire, non faute d'y avoir réfléchi ou par manque de temps, mais parce que, même après diverses tentatives, rien ne change. Lassitude, découragement, fatalisme peuvent alors s'installer. Dès lors, l'enseignant attend la fin de l'année ou du cycle en assurant des « soins palliatifs », sans illusion sur l'issue finale.

Une équipe pédagogique ne protège pas contre ce risque si elle ne traite pas collectivement des difficultés d'apprentissage. Une équipe qui laisse à chacun de ses membres la responsabilité de ses élèves n'a évidemment aucune chance d'aider quiconque à sortir d'une impasse pédagogique. On se trouve alors dans le cas d'une équipe qui gère des espaces, des temps, des dispositifs, une division du travail, mais abandonne à chaque enseignant le suivi des progressions et le souci de comprendre et de surmonter les difficultés d'apprentissage.

Si l'équipe traite ces problèmes collectivement, elle se donne une chance de mieux comprendre les échecs et leurs causes et de trouver des stratégies de prise en charge qu'une personne seule ne pourrait concevoir, non par manque de bonne volonté, mais parce qu'elle est enfermée dans sa propre vision du monde et engagée dans une histoire relationnelle et didactique avec certains élèves. Sans que chacun connaisse et suive également tous les élèves inscrits dans le cycle, l'équipe s'organise pour discuter des cas difficiles et construire collectivement des stratégies, qui seront ensuite mises en œuvre par tel ou tel équipier.

Dans maintes professions aux prises avec des problèmes complexes, il apparaît normal qu'un praticien dans l'embarras fasse appel à des collègues, voire à des experts plus spécialisés. Ce n'est pas un signe d'incompétence, au contraire. C'est seulement la prise

en compte de la résistance du réel à la pensée et à l'action individuelles. Nul n'ignore qu'à plusieurs on a davantage de chances de mieux poser et résoudre un problème difficile, à condition bien entendu de ne pas entrer dans une concurrence ou des mécanismes défensifs qui empêchent de penser et d'agir ensemble.

Une équipe de cycle peut fonctionner comme une ressource à condition que les équipiers n'essaient pas de résoudre ensemble tous les problèmes, petits et grands, en se tenant par la main. Il importe au contraire de déléguer à chacun la résolution des problèmes de son ressort, pour ne prendre en charge en équipe que ceux qui exigent une mobilisation collective.

Dans un métier de l'humain, la pluralité des regards permet notamment d'affronter des situations dans lesquelles l'enseignant « fait partie du problème », soit parce qu'il a construit une relation tendue avec un élève, soit parce qu'il ne trouve pas, dans sa propre culture ou son histoire de vie, des clés pour engager le dialogue, faire confiance, mobiliser. Tel enseignant sera mis hors de lui par le ton sarcastique ou le désordre d'un élève, un autre sera allergique à la négligence corporelle ou à la vulgarité, alors qu'un troisième ne supportera pas le mensonge ou la façon constante dont un élève se pose en victime. Dans une équipe, il y a de fortes chances pour que tous n'aient pas la « tache aveugle » au même endroit. Ce qui permet aux enseignants les mieux placés ou les moins défensifs de dédramatiser, voire de prendre en charge certains élèves devant lesquels leurs collègues se sentent bloqués.

La pluralité des regards intervient parfois en amont, au moment où le problème se pose, avant qu'on cherche des solutions. Il arrive souvent qu'une élaboration collective du problème le dédramatise, et le fasse même disparaître, parce qu'une équipe construit la réalité autrement que chacun de ses membres individuellement et se sent en général moins démunie et moins angoissée.

4. Des idées plus pointues

Dans une classe primaire, il faudrait un mois de réflexion tranquille pour préparer « sérieusement » une semaine de travail avec les élèves. C'est le luxe que peuvent s'offrir certains didacticiens, qui peaufinent « en laboratoire » des séquences didactiques presque parfaites. Dans une classe, l'enseignant a juste le temps de parer au plus pressé, si bien que les tâches sont souvent pensées trop rapi-

dement, empruntées sans distance critique à des manuels ou reprises sans réexamen d'année en année. Il en va de même des procédures d'évaluation et des modes de gestion de classe. On peut reconduire un conseil de classe, un plan de travail ou des modalités d'évaluation formative sans trop se poser de questions.

Une équipe pédagogique favorise une forme plus pointue de questionnement, en nouant le dialogue autour du sens des activités, de leurs objectifs, des consignes et des modes d'animation. Il n'est ni nécessaire, ni possible, de disséquer en équipe tout ce qu'on fait en classe. Mais c'est un lieu où tel ou tel peut, périodiquement, reposer des questions de fond : est-ce bien ainsi qu'il faut faire apprendre des mots ? introduire la soustraction ? exercer le calcul mental ? travailler l'orthographe ? organiser l'espace ? sanctionner l'indiscipline ou l'absence de travail ? constituer les groupes ? organiser le conseil de classe ?

Dans un métier qui ménage autant d'incertitudes sur la façon de faire apprendre, il est démoralisant de remettre constamment sur le métier tous les objectifs, toutes les méthodes, tous les moyens d'enseignement. Bien entendu, un enseignant isolé peut réfléchir par lui-même ou en s'impliquant dans un réseau de formation ou un mouvement pédagogique. Mais il lui faut puiser en soi l'énergie et le courage que d'autres trouvent en équipe.

Une équipe peut à la fois autoriser une centration raisonnable sur des problèmes difficiles et la faire déboucher sur un progrès sensible. L'équipe fonctionne d'abord comme mécanisme de facilitation, à la fois pour entrer en matière – il y a toujours quelqu'un pour proposer un problème – et pour aller au fond des choses. La vie mentale des enseignants les plus actifs pourrait ressembler à une liste sans fin de problèmes complexes et irrésolus à reprendre. D'innombrables processus de réflexion sont amorcés, la plupart tournent court, car la vie continue et d'autres urgences sollicitent le praticien. Une équipe qui fonctionne bien se donne un calendrier et une discipline de travail, et se laisse donc moins facilement emporter par les urgences de l'action immédiate, une fois passée la tentation initiale de l'activisme collectif. L'équipe constitue en quelque sorte un cadre protégé des tourmentes de la vie quotidienne, où l'on peut travailler un problème de fond avec un certain acharnement, à condition de ne pas se laisser manger par la gestion.

L'équipe, si elle est d'abord un « écosystème » permettant à chacun de mieux réfléchir et d'agir plus sûrement, peut évoluer vers un véritable « système d'action collective », base de cette

« intelligence collective » dont parle Lévy (1997). On ne peut viser immédiatement et constamment cette orchestration des pensées et des habitus, mais elle constitue la ligne de mire d'une « équipe de cycle ».

5. Une vision commune des objectifs et du suivi des élèves

Pour gérer des progressions sur plusieurs années, il est indispensable de se mettre d'accord sur les objectifs de fin de cycle, au-delà des textes officiels. Si chacun se replie sur une étape, il reconstruira les mécanismes connus de la division verticale du travail : attendre de l'enseignant situé en amont dans le cursus qu'il ait « préparé correctement le terrain » et faire de même pour répondre aux attentes de l'enseignant situé en aval…

Pour devenir de véritables guides des progressions pluriannuelles, les objectifs de fin de cycle doivent être ceux de tous, chacun se sentant solidaire du projet de permettre à tous les élèves de les atteindre. Cette solidarité peut être illusoire, car les textes restent abstraits et chacun les comprend à sa façon. Ce n'est qu'en travaillant les programmes, en les traduisant en activités d'apprentissage et d'évaluation qu'une équipe se construit une véritable vision commune des finalités. Des divergences de fond surgissent aussi lorsque les enseignants sont confrontés aux mêmes élèves en train d'apprendre et qu'ils tentent de comprendre leurs difficultés, d'évaluer leurs acquis, de repérer leurs cheminements, afin de mieux assurer leur suivi et de les orienter vers les situations les plus pertinentes.

Au-delà des objectifs, l'accord de l'équipe s'étend aux priorités, souvent absentes des textes officiels (qui postulent que tout est possible pour tous), et à la part de détermination collective dans la lutte contre l'échec. Chacun sait, au sein d'une équipe, qu'il est extrêmement difficile d'amener chaque élève à atteindre pleinement tous les objectifs de fin de cycle. Mais, au contraire des personnes, un groupe glisse moins facilement, moins silencieusement vers le fatalisme ou le réalisme, car l'adhésion au principe d'éducabilité et l'ambition de faire réussir chacun font l'objet d'un contrat intersubjectif, moins fragile et labile que les promesses qu'on se fait à soi-même…

CHAPITRE

11

Peut-on imaginer une véritable responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage ?

Si l'on admet que les cycles d'apprentissage offrent l'occasion d'une rupture avec l'individualisme qui caractérise le métier d'enseignant, il serait vain de croire que l'évolution se fera spontanément, que l'institution n'aura qu'à la reconnaître, sans avoir à la provoquer.

Il importe notamment de faire la preuve que la notion de responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage peut être aménagée de sorte à être « humainement vivable et juridiquement défendable ».

1. L'individualisme a la vie dure

À supposer qu'on adhère à l'idée de confier un cycle d'apprentissage pluriannuel à une équipe pédagogique, on pourrait se dire que les praticiens découvriront par eux-mêmes les avantages de la coopération et donc, lorsqu'ils se sentiront prêts, décideront de réunir leurs classes, décloisonner leurs activités et progresser vers une gestion collective.

Le système actuel ne nous donne, hélas, pas beaucoup de motifs de croire à cette évolution spontanée. Non parce que l'individualisme des enseignants serait fatal, même si s'orientent encore vers ce métier des jeunes qui choisissent de travailler avec des enfants plutôt qu'avec d'autres adultes. Les obstacles majeurs sont à mon avis ailleurs. J'en vois trois :

- Qui peut et doit prendre l'initiative d'un travail d'équipe ?
- Comment surmonter des débuts difficiles ?
- Comment durer de façon pragmatique ?

1.1. La suspicion du pouvoir

Celui qui propose de fonctionner en équipe est très souvent suspect de vouloir en devenir le leader. Ce soupçon n'est pas sans fondement : la quête de coopération est souvent une réponse à une impasse de l'action individuelle. On a besoin des autres pour mener à bien un projet qu'on n'a pas les forces, les compétences ou le droit de réaliser seul. Friedberg souligne :

> … le lien irréductible entre pouvoir et (inter) dépendance, c'est-à-dire entre pouvoir et coopération, entre pouvoir et échange, même si cet échange est toujours et en quelque sorte structurellement déséquilibré ; pas de pouvoir sans relation, pas de relation sans échange. C'est là la dimension instrumentale du pouvoir. On ne noue pas des relations de pouvoir gratuitement ou pour l'unique plaisir d'en avoir. On entre dans une relation de pouvoir parce que l'on doit obtenir la coopération d'autres personnes pour la réalisation d'un projet, quel qu'il soit (un but commun, un problème plus ou moins clairement perçu par les autres, etc.). Contrairement à l'intuition première qu'on pourrait en avoir, pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'un de l'autre.

> Quiconque a essayé de réaliser un projet collectif, ne serait-ce qu'avec ses amis, s'en est très rapidement rendu compte, même si la plupart du temps il rechigne à identifier les négociations afférentes comme révélatrices de relations de pouvoir, tant le pouvoir a mauvaise presse et fait peur. C'est pourtant bien cette dimension inévitable et irréductible de l'action collective qui est visée ici, faisant du pouvoir non pas un phénomène anormal, pathologique et malsain, mais au contraire la manifestation naturelle et, pour tout dire, normale de la coopération humaine, qui suppose toujours une dépendance mutuelle et déséquilibrée des acteurs (Friedberg, 1993, p. 115-116).

Cela ne veut pas dire que celui qui prend l'initiative de proposer une entreprise coopérative ou la constitution d'une équipe a un goût maladif du pouvoir pour le pouvoir, ni qu'il est incapable de négocier et de tenir compte des idées et des besoins des autres. Mais dans un univers professionnel où le culte de l'individualisme reste majoritaire (Gather Thurler, 1994) et le déni du pouvoir une coquetterie de tous (Perrenoud, 1996a et d), il n'est pas facile de prendre le leadership, que ce soit à l'échelle d'une équipe, d'un projet ou d'une école.

De ce point de vue, l'incitation institutionnelle peut aider à franchir un pas décisif. En exigeant ce pas de tous, elle donnerait au travail d'équipe une « légitimité bureaucratique ». Ce serait sans doute paradoxal, puisque dans l'histoire du système éducatif la coopération professionnelle s'est souvent inscrite dans une forme d'appropriation du travail (on parlerait aujourd'hui d'*empowerment*) et de résistance à l'institution. Les administrations scolaires auront-elles l'intelligence de créer des acteurs collectifs en sachant que certains deviendront pour elle des interlocuteurs peu commodes ? Peuvent-elles, question subsidiaire, ne pas succomber à la tentation de mettre en place, en même temps que des équipes, des chefs d'équipe, formant une nouvelle race de « petits chefs » ?

1.2. Tout, tout de suite !

Dans un premier temps, un fonctionnement coopératif est moins efficace : les routines des uns et des autres sont déstabilisées et les équipiers passent du temps à décider ensemble de ce qui allait de soi pour chacun. Les débuts de la coopération s'accompagnent souvent de tensions et exigent de nouveaux apprentissages. Comment dépasser cette phase peu gratifiante ?

Aussi longtemps que le travail en équipe reste un libre choix, le plus simple, en cas de difficultés, est de « se replier sous sa tente ». Statutairement, chacun en a le droit, puisqu'il n'est engagé dans un « contrat de coopération » que vis-à-vis de ses collègues, sans droit de regard de l'institution.

Lorsque, dans un métier, les professionnels sont « condamnés » à travailler ensemble, lorsque leur seule porte de sortie est de changer de travail, chacun développe plus vite les compétences et les stratégies de régulation qui permettent de coopérer sans souffrir et en y trouvant globalement des avantages. Les enseignants, aujourd'hui, restent libres de « refuser l'obstacle ». C'est pourquoi on ne compte plus les coopérations avortées ou limitées à presque rien, faute d'une incitation assez forte à « prendre le taureau par les cornes », à s'expliquer, à établir des règles garantissant des décisions efficaces et équitables, des procédures pour affronter d'éventuels conflits, renouveler l'équipe ou renégocier le projet. D'autant que, dans un métier de l'humain, la technique ou la science sont loin de mettre tout le monde d'accord et qu'on s'oppose assez vite sur des jugements de valeur ou des manières de faire et de dire. De telles confrontations mettent en jeu les niveaux les plus enfouis de la personne.

Il se peut qu'aucune construction collective ne résiste aux premiers écueils sans une part d'incitation externe, voire de contrainte institutionnelle. Mieux vaudrait se faire à l'idée que le caractère coopératif du travail résulte rarement du choix spontané du plus grand nombre. Tout « contrat social » se justifie au gré d'un calcul rationnel et entre en conflit avec des peurs et des envies qui dictent le choix inverse. Pour dépasser les ambivalences des acteurs, une politique institutionnelle forte est sans doute une condition décisive. Lorsqu'au moindre désaccord chacun peut, sans risque, revenir à son « splendide isolement », l'individualisme est une position de repli commode, qui dispense de persister dans l'apprentissage de la coopération.

Il me paraît donc aussi peu crédible d'imposer la coopération de façon autoritaire que de la laisser entièrement au gré des acteurs. L'institution peut et doit, si elle souhaite que les enseignants coopèrent, émettre un message clair dans ce sens, créer les bases juridiques nécessaires, prendre des mesures incitatives, offrir des formations et le cas échéant des médiations ou un accompagnement. L'idéal serait une structure qui impose un minimum de responsabilité collective et encourage à l'étendre, avec une forte reconnaissance institutionnelle de ceux qui font cet effort.

1.3. Ne faire ensemble que ce que l'on fait mieux de la sorte

Il est difficile de traiter de la coopération d'une façon purement pragmatique. Une équipe se sent vite prise dans des mécanismes de solidarité et de loyauté qui conduisent les équipiers à faire ensemble ce qu'ils auraient intérêt à faire séparément. Il n'est pas facile, cependant, d'adopter une ligne pragmatique :

> Savoir travailler efficacement en équipe, c'est peut-être d'abord savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire ! Le risque est assez grand qu'on tombe d'un extrême dans l'autre et qu'après avoir prôné l'individualisme on veuille travailler en équipe à tout prix, au point de ne plus oser prendre des décisions ou développer un outil pédagogique sans demander l'avis des collègues, de ne plus se donner le droit de développer une aptitude personnelle qui ne correspond pas nécessairement aux priorités définies et aux options prises par les collègues (Gather Thurler, 1996, p. 158).

Il y a toujours un équipier suspect d'être plus individualiste que les autres, ce qui peut le culpabiliser, le pousser à taire certaines réserves pour suivre le mouvement. À l'inverse, il n'est pas rare qu'un seul réfractaire à la dynamique collective conduise l'équipe à une « surenchère collectiviste ».

Si l'institution donnait un statut formel à la coopération, elle la sortirait en partie du registre des bons sentiments et des normes morales. On pourrait travailler en équipe sans se choisir, sans tout partager, sans aller en vacances ou passer ses loisirs ensemble, sans penser ou agir « comme un seul homme ». Ce serait une simple modalité de fonctionnement professionnel, une pratique banale, dont on acquiert progressivement « le bon usage ».

Aussi longtemps que travailler en équipe est un choix militant, idéologique plus que pratique, les acteurs ont du mal à trouver et à conserver « la bonne distance ». Du coup, les uns alternent entre des phases de renoncement à se faire entendre et des phases d'explosion agressive, les autres entre des phases d'abus de pouvoir inconscient et des phases de précautions maladives. D'un choix militant, la coopération aurait intérêt à devenir une pratique ordinaire. Une forte incitation institutionnelle pourrait à la fois valoriser et dédramatiser le travail d'équipe.

Aussi longtemps qu'il procède d'un choix électif, le travail d'équipe s'accompagne d'une forme d'idéalisation de la coopération et des équipiers. Chacun risque donc de tomber de haut lorsqu'il vit la réalité plus contrastée d'un fonctionnement collectif sur le long terme. Des amis qui passent ensemble d'excellentes soirées peuvent se déchirer s'ils s'embarquent pour plusieurs semaines de vacances communes. Des voisins qui entretiennent des rapports civilisés peuvent devenir des ennemis si la situation les rend fortement interdépendants et les confine dans un espace clos.

Triompher des maladies infantiles de la coopération est le premier obstacle. Pourtant, une équipe qui y parvient n'est pas au bout de ses peines, car un jour ou l'autre surviendront une crise ou un conflit. À moins que ne s'installe un sentiment de lassitude ou d'aliénation qui amenuise insidieusement le sens de la coopération.

De tels événements ou dérives peuvent être dépassés. Ils le seront d'autant mieux que les équipiers sont formés à la coopération et bénéficient d'un soutien institutionnel. Les déceptions et les divergences peuvent prendre des proportions dramatiques dans une équipe dont personne n'attend rien, dont nul ne se soucie et qui peut se déchirer dans l'indifférence. Les cadres scolaires jouent parfois le rôle de médiateurs, mais ce n'est clairement ni leur mandat, ni leur compétence de base.

Dans un métier où la coopération est la règle, les organisations proposent des modèles de fonctionnement, des contrats, des procédures, des intervenants, bref des dispositifs et des ressources qui ne laissent pas les équipes en crise à l'abandon. La culture des organisations et la formation des professionnels véhiculent en outre des représentations moins naïves de la coopération et donnent des outils conceptuels pour penser les problèmes de pouvoir, de territoire, d'autonomie, de loyauté, de conflit.

2. En appeler à l'imagination juridique

Pour que la responsabilité collective d'un cycle ne soit pas une formule creuse, il importerait de lui donner une forme juridique adéquate. Or, à ce jour, l'école connaît surtout des responsabilités individuelles : celle du praticien isolé, qui n'est comptable que de ses propres actes professionnels, et celle du chef, qui assume les faits et gestes de ses subordonnés. De nombreuses organisations ont résolu ce problème en créant un niveau hiérarchique supplémentaire,

celui de « chef d'équipe », chargé d'orchestrer et de réguler la coopération au quotidien. Dans l'enseignement, cette solution serait peu fonctionnelle et sans doute inacceptable. On peut donc souhaiter que l'école invente une véritable responsabilité collective.

2.1. Équipe et coordination

Le Groupe de pilotage de la rénovation, à Genève, a proposé d'instituer des équipes de cycles solidairement responsables de leur action. Le même rapport note qu'une équipe de cycle devient, à plusieurs égards, la pierre angulaire de l'édifice, notamment parce qu'elle assume le suivi et l'évaluation des élèves, sur quatre ans, par rapport aux objectifs-noyaux et conçoit et met en place des dispositifs et une organisation du travail en fonction desquels se fait le partage des tâches. Le rapport propose « que les aspects humains et juridiques de la responsabilité collective soient codifiés ».

En renonçant à nommer un chef d'équipe, qui parlerait au nom de son unité et déciderait au besoin sans avoir consulté aucun de ses subordonnés, on prend évidemment un risque, d'un point de vue juridique et bureaucratique. Les réflexions sur l'autorité négociée et le leadership coopératif (Gather Thurler, 2000a) devraient rendre ce modèle crédible et permettre de maîtriser ce risque. On ne manque pas de précédents : dans nombre d'universités, les doyens de faculté, les responsables de département sont élus par le collège des professeurs de la même unité ; ils tiennent leur autorité de cette élection plutôt que d'une nomination venue d'en haut, ils exercent cette fonction quelques années, puis rentrent dans le rang. Cette façon de faire fonctionne dans la vie associative, sans aboutir à une paralysie de la décision ou à une dilution des responsabilités. L'évidence du modèle hiérarchique mérite d'être interrogée, d'autant que ce fonctionnement apparaît plus efficace pour empêcher des initiatives que pour mobiliser positivement…

Si elle renonce à nommer d'en haut un chef d'équipe, l'institution est cependant en droit d'exiger d'une équipe qu'elle désigne, en son sein, un coordinateur ou un animateur chargé de la représenter, *primus inter pares* qui ne s'installerait pas à vie dans ce rôle. À défaut de désigner un tel coordinateur, l'équipe serait, pour un temps, mise sous tutelle administrative, comme cela arrive à certaines communes ou à certaines facultés, lorsqu'elles se révèlent durablement incapables de se gérer elles-mêmes.

La définition formelle d'un rôle de coordinateur d'équipe paraît un moyen terme raisonnable entre la création d'un nouvel échelon hiérarchique et l'absence de tout porte-parole désigné, représentant l'équipe à l'extérieur, aussi bien que de tout garant du fonctionnement collectif. Les équipes de cycles ont-elles besoin d'un tel coordinateur ? Ne peuvent-elles se coordonner elles-mêmes, sans confier un rôle spécifique à l'un de leurs membres ? Le groupe de pilotage arrive sur ce point à la conclusion :

> […] que la désignation d'une coordinatrice ou d'un coordinateur de cycle présente plusieurs avantages :
>
> - elle donne au système scolaire un interlocuteur identifié, porte-parole de l'équipe ;
> - une personne a la charge, pour une ou quelques années, d'aider l'équipe à prendre des décisions et à les mettre en œuvre ;
> - le responsable ou coordinateur de l'établissement (voir ci-dessous) peut s'appuyer sur les coordinateurs de cycles pour piloter l'ensemble.
>
> Le coordinateur d'un cycle n'exerce pas de pouvoir hiérarchique. Sa responsabilité est d'aider l'équipe à fonctionner et à assumer sa responsabilité collective. Si la responsabilité collective est bien partagée, chacun contribue au travail de coordination. Dans les phases un peu plus difficiles de la vie de l'équipe, inévitables (fatigue, tensions, renouvellement), le coordinateur prend en charge la cohérence un peu plus que les autres. Il a notamment pour rôle de réunir l'équipe, de proposer un ordre du jour, d'animer éventuellement les réunions, de faire en sorte que les décisions nécessaires soient prises et d'en assurer au besoin le suivi. Chaque équipe de cycle élit parmi ses membres un coordinateur. Son mandat est de deux ans, renouvelable une seule fois, pour que le rôle soit tournant. L'équipe répartit les tâches et les délégations à sa façon (GPR, 1999a, p. 20-21).

2.2. Un équilibre fragile

Exercer une responsabilité commune, réfléchir, décider et agir ensemble ne signifie pas qu'il faille renoncer à toute autonomie, ni à toute singularité individuelle. Une équipe de cycle doit donc chercher, trouver et maintenir un fragile équilibre entre cohésion

de l'ensemble et liberté de chacun, entre efficacité du dispositif et prise en compte des personnes, de leurs compétences, de leurs façons de travailler.

Cela confère à une telle équipe un pouvoir et des responsabilités de gestion assez importants, dont l'institution doit rendre l'exercice vivable, notamment :

- en fixant un cadre, des objectifs de fin de cycle, des balises (ou points de repère) et un cahier des charges ;
- en aménageant des temps de concertation et de décision collective, prévus dans le cahier des charges ;
- en facilitant la cohésion de l'équipe lors de tout renouvellement de ses membres ;
- en demandant des comptes à l'équipe comme telle plutôt qu'à ses membres d'abord.

Une responsabilité collective n'a de sens que si tous les acteurs (l'administration, l'inspection si elle existe, les parents, les autorités locales) traitent l'équipe comme une « personne morale », celle-ci devant répartir les tâches, assumer les dispositifs mis en place et déléguer un porte-parole légitime dans divers contacts extérieurs.

Mettre en place des cycles d'apprentissage sans modifier en parallèle le contrat de travail et l'organisation administrative ne pourrait qu'aboutir, à la moindre divergence, à un retour au « chacun pour soi ». Une équipe doit pouvoir prendre des décisions qui s'imposent à tous ses membres, à charge pour elle de les prendre à l'issue d'un débat équitable, chacun tentant de comprendre les arguments des autres et de viser un consensus. Si, à l'issue du débat, il n'y a pas unanimité, il doit y avoir vote et décision, sans que les membres minoritaires puissent bloquer indéfiniment la décision ou en faire à leur tête.

Il faut donc que le système constitue l'équipe de cycle, en droit, comme un *collège* capable de prendre des décisions et de les mettre en œuvre. On est loin de l'équipe pédagogique sans statut ni obligations, dont chacun peut se retirer unilatéralement ou ignorer les options dès qu'il est mis en minorité.

L'idée d'une responsabilité collective va contre nos habitudes mentales. Sur le papier, il est facile de démontrer qu'elle est « impraticable », en montant en épingle des situations difficiles. C'est d'autant plus facile qu'on fait comme si, actuellement, la

responsabilité individuelle et le contrôle des pratiques fonctionnaient de façon satisfaisante dans les écoles. Si l'on s'éloigne de cette fiction, on s'aperçoit qu'il est nécessaire et possible d'inventer des règles conciliant coopération et nécessité de rendre des comptes. À condition qu'on ne demande pas à ces règles d'être plus parfaites que les procédures actuelles !

La responsabilité collective ne ferait pas disparaître la responsabilité personnelle. Mais cette dernière deviendrait en quelque sorte une ligne de repli, n'entrant en fonction que lorsque l'équipe est paralysée et le temps de rétablir un fonctionnement collectif. Autrement dit, chacun rendrait d'abord des comptes à son équipe et ne serait pas évalué individuellement aussi longtemps que l'équipe fait son travail et n'est pas dessaisie de son mandat.

Si l'on observe l'évolution du droit contemporain, on constate que les juristes, s'il existe une volonté politique, parviennent à mettre en forme des droits, des obligations et des fonctionnements qu'on pensait impossibles : des partenariats, des coresponsabilités, des dispositifs alternatifs ou supplétifs, des statuts avec des doubles légitimités, etc. La coopération n'avancera qu'au prix d'une certaine imagination organisationnelle et juridique. Ces problèmes trouveront des solutions si l'on demande à des experts de les chercher activement. Connaît-on un ministère de l'éducation qui ait mandaté ses juristes dans ce sens ?

3. « *Soyez réaliste : demandez l'impossible !* »

Ce slogan a plus de trente ans, puisqu'il était scandé en mai 1968 par les étudiants français qui rêvaient de « changer la vie ». Reste-t-il d'actualité ? Il suggère en tout cas que dans certains domaines la politique des petits pas n'est pas crédible, qu'il faut payer le prix d'une rupture si l'on veut que les pratiques changent.

Sans imposer la coopération, l'institution pourrait lui donner un statut privilégié et, en contrepartie, mener la vie dure à l'individualisme. C'est évidemment une stratégie plus risquée que les incitations molles, c'est-à-dire purement verbales. Aujourd'hui, un enseignant qui travaille porte fermée n'est en rien pénalisé. Au contraire, ceux qui choisissent de travailler en équipe courent certains risques : tant que tout va bien, on les laisse tranquilles, mais il suffit d'une plainte, d'un conflit, d'une crise pour qu'on se retourne contre les déviants.

Une rupture nette dans la définition du travail enseignant comme travail coopératif durcirait à coup sûr les oppositions au sein du système et pourrait bloquer l'évolution même vers des cycles. En même temps, si elle manque le coche, l'institution ne retrouvera peut-être jamais une aussi bonne raison d'exiger un minimum de coopération et de responsabilité collective : ni le travail interdisciplinaire, ni l'évaluation, ni les relations avec les parents, ni les projets d'établissement n'appellent aussi instamment le travail d'équipe. Si celui-ci a une justification forte, c'est bien la gestion partagée de cycles d'apprentissage pluriannuels, en particulier lorsqu'ils s'inscrivent dans la lutte contre l'échec scolaire et le mouvement des écoles efficaces.

Au moment où de nombreux systèmes éducatifs s'orientent vers de tels cycles, il serait regrettable qu'ils n'examinent pas la question sous cet angle ou renoncent très vite, par gain de paix, à un affrontement avec une partie du corps enseignant. En réalité, les adversaires de la coopération sont aussi, très souvent, attachés à une école qui met des notes, donne des devoirs et des punitions, ne négocie pas avec les élèves, fait peu de place aux parents et ne se dirige ni vers la pédagogie différenciée, ni vers les méthodes actives, ni même vers des objectifs larges. Le refus de coopérer a partie liée avec le conservatisme pédagogique. Il est illusoire de croire qu'en ne s'attaquant pas aux relations professionnelles l'innovation obtiendra le soutien des enseignants individualistes à l'innovation. À trop dissocier les cycles du travail d'équipe, on risque de perdre sur les deux tableaux !



L'organisation du travail dans un cycle

La création de cycles d'apprentissage pluriannuels met-elle en question la notion de classe et de gestion de classe ? Sans doute, mais à des degrés divers, selon la façon dont on conçoit un cycle.

Si chaque enseignant garde sa classe une seule année, les changements sont mineurs. Toutefois, le fait de s'engager dans un cycle et de poursuivre des objectifs à terme de plusieurs années modifie probablement la gestion d'une classe, notamment en inscrivant l'action de chaque enseignant dans une action collective, même s'il n'y a pas de réel travail d'équipe. On se trouve cependant dans un fonctionnement très proche de la structuration du cursus en étapes annuelles.

Si le même enseignant accompagne un groupe d'élèves de même âge durant plusieurs années, il devra trouver une organisation du travail soit plus durable, soit plus mobile. Suivre les mêmes élèves durant deux ans ou davantage peut constituer à la

fois un avantage et un inconvénient. C'est un avantage parce que les règles et les institutions internes mises en place au début seront valables pour plusieurs années scolaires. C'est un inconvénient lorsque des tensions, des conflits, des ségrégations pourrissent la vie collective, car la fin de l'année scolaire ne vient pas alors mettre fin au problème. Mais il s'agit toujours d'une classe. Et les enseignants travaillant en cycles de la sorte pourront puiser dans la culture professionnelle quelques savoirs et savoir-faire pertinents, puisque, dans presque tous les systèmes éducatifs, il arrive que des enseignants gardent leurs élèves deux ans. C'est parfois la façon de faire la plus courante, car elle présente certains avantages : elle permet aux enseignants de parcourir en alternance deux programmes annuels, ce qui est moins répétitif ; elle leur donne une meilleure vue d'ensemble du cursus ; enfin, la possibilité de retrouver les mêmes élèves l'année suivante semble diminuer radicalement le redoublement (Hutmacher, 1993).

Il se peut encore, autre cas de figure un peu différent, que l'introduction de cycles pluriannuels généralise les classes multiâges, chacune se renouvelant par fraction à la fin d'une année scolaire, les élèves les plus âgés quittant le cycle (donc la classe), alors que de plus jeunes y entrent. Dans un cycle de deux ans, la moitié de la classe changera chaque année. C'est le tiers de l'effectif qui se renouvellera chaque année dans un cycle de trois ans et le quart dans un cycle de quatre ans. La gestion de classe devra faire coexister et travailler ensemble des élèves d'âges et de niveaux scolaires différents et donc leur proposer soit des activités distinctes, à faire coexister, soit des activités accessibles à des élèves de niveaux différents. Ici encore, les cycles pluriannuels n'amènent rien de radicalement neuf, puisque nombre d'enseignants de campagne ont expérimenté des classes à plusieurs degrés.

Il n'y aura de réelle rupture dans l'organisation du travail que si le système confie à une équipe pédagogique un plus vaste ensemble d'élèves. Les systèmes éducatifs qui introduisent des cycles d'apprentissage pluriannuels vont rarement aussi loin. Dans la mesure où ce mode de travail me semble le plus prometteur, je vais m'y arrêter sous l'angle de l'organisation du travail des élèves et des enseignants. On passe alors de la gestion individuelle d'une classe à la gestion coopérative d'un cycle. Ce qui pose en termes inédits la question du groupement optimal des élèves, en particulier dans la perspective de l'individualisation des parcours de formation et de dispositifs multiples de pédagogie différenciée.

J'ai développé ailleurs (Perrenoud, 1999c, 2002a) l'idée que les systèmes éducatifs contemporains sont en train de prendre quelque distance avec la classe comme mode prédominant de groupement des élèves et qu'il faut désormais penser de nouveaux *espaces-temps de formation*. L'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels peut contribuer à ce mouvement, qui incite à penser l'organisation du travail scolaire à un niveau intermédiaire entre ce qui relève traditionnellement de l'administration scolaire, par exemple la composition des classes, l'attribution des enseignants et des locaux, et ce qui relève de l'autonomie individuelle de chaque enseignant, une fois refermée la porte de sa classe.

Pour être plus concrets, raisonnons sur un système éducatif ayant introduit des cycles de deux ans et qui autoriserait, voire encouragerait les enseignants à se constituer en équipes de cycle. Voici ce que pourraient indiquer les textes réglementaires édictés par le ministère ou une commission scolaire :

1. Les élèves fréquentant le même cycle, dans une école, sont confiés à une équipe pédagogique dont les membres sont solidairement responsables de leur coexistence harmonieuse, de leur travail et de leur progression vers les objectifs tout au long du cycle, ainsi que de leur évaluation et de l'information régulière des parents. Au sein du cursus, les équipes veillent à la cohérence entre les cycles.
2. Les enseignants collectivement responsables d'un cycle regroupent les élèves de la façon qui leur paraît optimale dans la perspective d'une pédagogie différenciée. Ils jouent donc non seulement sur l'appartenance de chaque élève à un groupe-classe, mais aussi sur des groupes de travail diversifiés, monoâges ou multiâges, homogènes ou hétérogènes, définis comme des groupes de besoins, de projets, de niveaux, de soutien, etc. Les enseignants se répartissent les tâches en conséquence, de préférence de façon flexible et mobile.
3. L'équipe rend compte de l'usage de son autonomie d'organisation. Elle est donc capable d'expliquer et de justifier son système de travail et ses modes de différenciation auprès des instances mises en place à cet effet.
4. Le passage à un cycle n'implique ni accroissement, ni diminution des forces de travail. De même, une équipe de cycle dispose des espaces et des moyens matériels qui seraient

dévolus à l'encadrement des mêmes élèves dans une organisation en degrés annuels. Les locaux sont regroupés. L'équipe utilise ses ressources à sa guise, en fonction des dispositifs pédagogiques mis en place.

5. L'équipe décide de la division du travail entre ses membres, en tenant compte des statuts, des taux d'activité, des compétences et des souhaits des uns et des autres.
6. Elle informe les parents des élèves, selon des modalités variées, et les associe autant que possible aux discussions qui dessinent le fonctionnement interne du cycle d'apprentissage.
7. Dans la règle, l'équipe pédagogique désigne l'un de ses membres pour assurer les tâches de coordination et pour la représenter au niveau de l'école et à l'extérieur.
8. Dans les grandes écoles, pour éviter de constituer des équipes de plus de six à huit enseignants, on peut répartir les élèves qui fréquentent le même cycle entre plusieurs équipes pédagogiques distinctes, chacune assumant l'entier du parcours.

Ce règlement hypothétique reprend, en les simplifiant, une partie des propositions formulées par le Groupe de pilotage de la rénovation actif à Genève de 1994 à 1999 (GPR, 1999a). Ces propositions n'ont pas été suivies, l'administration scolaire substituant une notion floue – le suivi collégial des élèves – à l'idée d'une équipe dont les membres sont solidairement responsables d'un ensemble d'élèves. Ces propositions avaient été conçues pour des cycles de quatre ans, mais elles sont largement transposables à des cycles de deux ans. La différence essentielle concerne le nombre d'élèves et d'enseignants concernés. Dans une petite école, l'équipe responsable d'un cycle de deux ans peut ne comporter que deux enseignants.

Prenons pour base de raisonnement une école qui accueille environ 70 élèves par classe d'âge, ce qui correspondrait à trois classes de 23 élèves dans un cursus structuré en degrés annuels. Si l'on introduit des cycles de deux ans, 140 élèves fréquenteront le même cycle dans cette école. Ils seront confiés à une équipe pédagogique, que nous supposerons composée de six enseignants et enseignantes à temps plein.

Quelle organisation du travail cette équipe se donnera-t-elle ? Mon propos n'est pas d'entrer dans une maquette détaillée, mais de donner une idée des questions qui se posent et des raisonne-

ments possibles. Il ne me paraît pas souhaitable que l'organisation du travail soit normalisée. Il n'y a donc aucune raison de chercher une solution unique, considérée comme la meilleure. La solution la plus adéquate dépend de nombreux facteurs : les compétences et le degré d'individualisme des enseignants concernés, leur conception de l'enseignement, des apprentissages, de l'évaluation, des cycles, leurs convergences et divergences, leur disponibilité, leur goût d'innover et bien entendu le contexte, le niveau des élèves, les attentes des parents, la taille et la dynamique de l'établissement.

Si les réponses diffèrent selon les équipes et les contextes, il se peut en revanche que les questions à se poser soient assez semblables.

J'en distinguerai de trois types :

1. Conception et rôle des groupes de base et des autres groupes.
2. Système de répartition optimale des élèves.
3. Équité dans la division du travail entre enseignants.

1. Conception et rôle des groupes de base et des autres groupes

Qu'est-ce que le « groupe de base » ? Définissons-le comme un groupe d'élèves de composition stable durant au moins une année scolaire, confié à un tuteur qui dispose d'au moins quelques heures par semaine pour travailler avec ce groupe. On pourrait parler d'une « classe », dans la mesure où elle a des traits communs avec un tel groupe, mais cela activerait immédiatement des représentations fallacieuses.

De la classe, on garde l'idée d'un groupe d'appartenance durable, auquel l'élève peut s'identifier. C'est son groupe. L'enseignant qui en est responsable est son premier interlocuteur. On pourrait aussi envisager d'attribuer deux tuteurs à chaque groupe de base, pour casser la logique de l'appropriation d'un groupe d'élèves par une seule personne, mais aussi parce qu'il pourrait, pour les enseignants, être intéressant et fécond de travailler en duo et d'être coresponsables de deux groupes de base.

On peut considérer un tel groupe comme une base, au sens que les alpinistes ou les militaires donnent à ce mot, car c'est un groupe auquel l'élève revient, même s'il le quitte assez souvent. Le groupe de base joue le rôle de la maison, du refuge, qui permet de

s'aventurer dans le monde, puis de se replier dans un endroit sûr et familier. On fait l'hypothèse qu'un tel groupe est une source d'identité et de sécurité affective, même si les élèves n'y passent que quelques heures par semaine.

Combien d'heures, au juste ? Tout dépend de ce qu'on veut y faire. Si le groupe de base est juste un point d'ancrage, une tour de contrôle, une position de repli, il peut suffire de le réunir une demi-journée par semaine, ou deux fois deux heures, ou une heure chaque jour. Si l'on veut y travailler divers objectifs de formation, le temps qui lui est dévolu augmentera en conséquence.

L'équipe pédagogique devra décider de ce qu'elle veut travailler dans les groupes de base. Plusieurs logiques s'affronteront. Les uns diront que le groupe de base est le cadre idéal de l'éducation à la citoyenneté, d'autres qu'il se prête parfaitement aux arts plastiques et à la musique. D'autres encore en feront le lieu privilégié d'apprentissage de la lecture, ou lui confieront les démarches de projets, quel que soit leur contenu, parce qu'elles supposent de la continuité. Certains le limiteront à des fonctions psychodynamiques et au suivi des élèves.

Certains verront le groupe de base comme un groupe stable durant deux ans, formé d'un ensemble d'élèves entrant dans le cycle en même temps et le parcourant de conserve. D'autres exprimeront une préférence pour un groupe multiâge qui se renouvelle chaque année par moitié.

Assez vite, la discussion sera dans l'impasse si l'équipe ne raisonne pas simultanément sur les autres types de groupes. En effet, si tout se fait dans les groupes de base, chaque enseignant se retrouvera constamment avec ses propres élèves et l'équipe, sans perdre tout sens, ne sera plus collectivement responsable de l'ensemble, ou alors seulement en deuxième ligne, le premier responsable étant l'enseignant chargé de ce groupe. Si l'on s'attache à distinguer un groupe de base d'une classe traditionnelle, c'est pour souligner que, pour une partie du temps, les élèves travaillent dans d'autres configurations. Dans quelle proportion ? Il n'y a pas de règle, mais on peut craindre que, si les groupes de base occupent les trois quarts du temps de travail ou davantage, les autres groupes aient un statut mineur et disparaissent à la moindre tension dans l'équipe, chacun se retirant « sous sa tente ».

Une équipe se dira par exemple : travaillons le matin en groupe de base et l'après-midi dans d'autres compositions. Une

autre fera le choix inverse. D'autres équipes encore choisiront de raisonner par semaines entières, les unes en groupes de base, les autres selon d'autres modalités de regroupement des élèves.

Lesquelles ? Les groupes de niveaux sont une formule assez connue. Dans l'enseignement secondaire, les systèmes qui ont supprimé les filières maintiennent souvent des niveaux dans deux ou trois disciplines, les plus sélectives, par exemple les mathématiques et une langue étrangère. On part du principe que l'hétérogénéité compromet l'avancement des bons élèves sans profiter aux plus lents et on en déduit qu'il faut, pour un semestre ou une année, grouper les meilleurs élèves, d'une part, ceux qui sont en difficulté, d'autre part, avec éventuellement un groupe moyen. En principe, un élève peut changer de niveau si ses résultats s'améliorent ou se détériorent sensiblement en cours d'année.

Ce système n'est pas sans intérêt, mais il a pour effet, presque toujours, d'accroître les écarts. Les élèves de niveau supérieur augmentent leur avance, alors que les plus lents deviennent plus faibles encore. Le mécanisme est simple : le niveau d'exigence va croissant pour les élèves forts, décroissant pour les élèves faibles. Le problème est très concret : ne pas élever les exigences dans un groupe fort donne à chaque élève l'impression qu'il atteint les objectifs sans effort. Dans un groupe faible, c'est l'inverse : même en travaillant dur, un élève est mis en échec. Les enseignants sont donc, pour des raisons bien compréhensibles, conduits à ajuster le niveau d'exigence au niveau effectif de leur groupe, à ménager une distance optimale entre ce que les élèves savent et ce qu'ils sont censés maîtriser.

Pour prévenir une telle dérive, il faudrait maintenir les mêmes objectifs et les mêmes exigences à chaque niveau et ne faire varier que l'intensité et la qualité de la prise en charge. Même une équipe pédagogique très lucide sur ces mécanismes ne peut les maîtriser constamment. C'est pourquoi il est recommandé de ne pas instituer des groupes de niveaux pour des durées trop longues, et sage de suspendre leur fonctionnement pendant certaines semaines, de sorte à casser les habitudes et les stéréotypes.

On peut parfaitement imaginer, dans l'esprit d'une discrimination positive, que 70 élèves soient répartis de façon totalement asymétrique, par exemple un groupe de 35 au niveau le plus élevé, de 25 au niveau moyen et de 10 au niveau le plus faible. Cela pose néanmoins de nombreux problèmes, des plus terre à terre –

peut-on travailler avec 35 élèves dans les locaux disponibles ? – aux plus complexes : comment faire admettre aux élèves et surtout aux parents ce qui leur apparaît une criante « injustice » ? Comment ne pas transformer l'assignation d'un élève à un niveau en signe indélébile d'excellence ou de médiocrité scolaire ?

Les limites des groupes de niveaux ont amené Meirieu (1990) à proposer de substituer aux groupes de niveaux des « groupes de besoins », constitués d'élèves qui, à un certain moment de l'année scolaire, butent sur les mêmes obstacles et ont besoin d'une prise en charge spécifique. Un groupe de besoins peut par exemple réunir des élèves qui ne comprennent pas la notion de nombre décimal, un autre, les élèves qui n'arrivent pas à saisir le principe de la retenue dans une soustraction, un autre encore les élèves en difficulté devant la lecture d'une carte ou la construction d'un récit au passé simple. On rejoint là l'une des pratiques possibles du soutien pédagogique : réunir en dehors de leur classe les élèves qui éprouvent les mêmes difficultés.

Bien entendu, les élèves de faible niveau dans une discipline – ou dans toutes, comme souvent – manifesteront des besoins spécifiques plus souvent que d'autres. C'est pourquoi il importe que les besoins soient définis par rapport à une notion, à un savoir-faire précis et non pour l'entier d'une discipline, sans quoi on recréera des groupes de niveaux sous une autre appellation.

On peut entendre « besoin » en un sens restrictif, comme besoin de soutien pédagogique à des élèves en difficulté d'apprentissage. Mais la notion peut s'élargir à des besoins affectifs, des besoins de développement, des besoins relationnels. On peut créer un groupe d'improvisation destiné à de bons élèves un peu trop centrés sur le respect obsessionnel des consignes, ou un groupe d'expression libre ouvert aux élèves paralysés par leur timidité. On peut créer un groupe pour travailler les stéréotypes relatifs aux rôles féminins et masculins, un autre qui s'intéresse à la violence ou au racisme. Dans un autre registre, on peut constituer un groupe de besoins qui s'intéressera à l'organisation du travail personnel, à la préparation à un examen ou à la façon de prendre des notes.

Il n'est pas simple de prendre en compte des besoins diversifiés et changeants, dans une organisation du travail durable :

1. Il faut repérer périodiquement les besoins nouveaux et les élèves concernés, ce qui exige des observations, des entretiens, puis des décisions concertées.

2. Tous les élèves n'éprouvent pas à un moment donné des besoins qui, par une heureuse coïncidence, pourraient être traités en parallèle durant exactement le même temps.
3. Certains élèves ont en permanence de grands besoins, d'autres non. Que proposer aux élèves qui progressent sans difficulté ? Des activités pour les occuper ? Des objectifs plus ambitieux, ce qui creuserait les écarts ?
4. Travailler par groupes de besoins exige des enseignants une grande souplesse non seulement dans le groupement des élèves et l'emploi du temps, mais surtout dans la construction d'activités et des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins reconnus.

Recomposer les groupes de besoins régulièrement pourrait être illusoire si, dans la tête des enseignants, certains élèves sont définitivement « faibles en maths ». Il importe donc :

- de ne pas recourir en permanence à des groupes de besoins, de marquer des pauses, d'aménager des ruptures dans les modes de groupement, pour éviter les étiquetages ;
- de centrer véritablement de tels groupes sur une composante précise d'une discipline, laissant une chance à certains élèves de se débrouiller mieux en géométrie qu'en opérations arithmétiques, par exemple ;
- de se donner les moyens d'évaluer les obstacles et les besoins à travers des activités spécifiques, sans se borner à projeter sur chaque élève un « niveau » qui serait en quelque sorte devenu l'une de ses caractéristiques permanentes.

Un troisième type de groupe peut entrer en lice : « les groupes de projets ». Ils existent dans l'enseignement secondaire lorsqu'on veut travailler de façon pluridisciplinaire. On demande par exemple aux élèves de plusieurs classes de choisir une culture – le blé, la vigne, le coton, le bois, le caoutchouc, le café, etc. – et on les regroupe en fonction de leur choix. Chaque groupe thématique a pour tâche de proposer une monographie synthétisant les aspects biochimiques, historiques, géographiques, économiques, sociologiques, littéraires et artistiques de la culture étudiée.

Les thématiques et les démarches de projets peuvent être adaptées à des élèves d'école primaire. Les groupes de projets sont hétérogènes du point de vue du niveau scolaire, mais ils réunissent des élèves qui ont un intérêt ou un projet commun. Ils peuvent

émerger d'une répartition *a priori* entre des thèmes, qui deviendront des projets dans un second temps ; ils peuvent se constituer d'emblée comme projets, ou encore se détacher d'un projet plus vaste – par exemple monter un spectacle –, dans le cadre d'une division progressive du travail, les uns s'occupant des décors, d'autres de la musique, etc. Peut-être faudrait-il distinguer des groupes d'intérêts, dans la ligne des « centres d'intérêt » de Cousinet (1949), et des groupes de projets, qui visent à produire une forme ou une autre de réalisation.

On peut aussi concevoir des groupes auxquels on assigne un travail intensif sur une composante précise du programme. C'est ce que l'on peut rattacher à une conception modulaire des programmes. Plutôt que de faire de tout, chaque semaine, au gré d'une grille horaire dosant savamment les disciplines et progressant dans chacune à raison d'une ou de quelques heures par semaine durant toute l'année, les modules disposeraient d'un certain nombre d'heures – de 15 à 60, pour donner un ordre de grandeur – pour construire des apprentissages bien définis. Ces heures seraient groupées, concentrées sur quelques semaines consécutives. On peut imaginer un module de 25 heures occupant toute une semaine d'école, mais aussi un module de 4 jours, à raison d'un jour par semaine durant un mois. La structuration du curriculum en modules apparaît une façon de lutter contre le *zapping* scolaire, avec ses effets pervers :

1. Perte de mémoire, énergie immense investie pour renouer le fil (ou choix exclusif d'activités courtes du type exercice).
2. Possibilité pour l'élève de faire illusion sur un temps court, d'avoir l'air de participer.
3. Arrêt de l'activité au moment où l'apprenant bute sur de vrais obstacles et où le vrai travail didactique pourrait commencer.
4. Reprise d'une tâche nouvelle quelques jours plus tard, recommencement du processus d'entrée dans la tâche et de rencontre des vrais obstacles.
5. Faibles possibilités de différenciation.

Rien n'oblige à mettre en modules toutes les disciplines, ni même une seule. Dans chacune, certains apprentissages se font mieux de façon lente, avec des temps morts, d'autres sont plus efficaces si l'on consent un investissement intensif, concentré sur un temps court, à la manière de la plupart des cours de langues

étrangères destinés aux adultes. On trouvera ailleurs (Perrenoud, 1997a, 1999c, Wandfluh et Perrenoud, 1999) une discussion plus approfondie des problèmes que pose une architecture modulaire du curriculum.

L'inventaire des configurations de travail disponibles n'est pas exhaustif. Certaines écoles organisent périodiquement des semaines thématiques, par exemple autour de la lecture ou de l'eau. Ce ne sont ni des modules, car ces semaines ne visent pas d'objectifs d'apprentissage aussi définis, ni des projets. D'autres écoles travaillent certains objectifs à travers des tournois, en sport, mais aussi dans le domaine des jeux de stratégie, voire des mathématiques. En arts et travaux manuels, certains enseignants organisent des ateliers parallèles, par exemple de travaux sur bois, sur métal, sur carton, sur tissu. Cette méthode s'est étendue à d'autres disciplines. Une équipe peut l'élargir à un plus vaste ensemble d'élèves. On peut encore mentionner le système des contrats ou « plans de travail », les élèves ayant des tâches individuelles à accomplir, les enseignants fonctionnant comme personnes-ressources. Tous les élèves d'un cycle peuvent travailler de la sorte durant certaines plages horaires.

La panoplie des modes de travail disponibles n'est sans doute pas complète et une équipe pédagogique en inventera certainement de nouveaux, parfois éphémères, parfois destinés à essaimer dans l'établissement ou au-delà. En l'état de sa panoplie, une équipe pédagogique responsable d'un cycle d'apprentissage se posera la question suivante : que travaillons-nous en groupes de base ? en groupes de niveaux ? en groupes de besoins ? en groupes de projets ? en modules ? dans d'autres configurations ou selon d'autres formules encore ?

La question se pose pour chaque discipline ou chaque domaine. Rien n'impose, par exemple, qu'on travaille entièrement les mathématiques en groupes de niveaux, les arts en groupes de projets, le français en groupes de base, les sciences en groupes de besoins. Il y a même de bonnes raisons de penser qu'à l'intérieur d'une discipline des apprentissages de types différents appellent des modes appropriés d'organisation du travail.

Toute équipe sera tentée de répartir le temps scolaire de façon stable, à la manière d'une grille horaire hebdomadaire, même si elle remplace les disciplines par des combinaisons de contenus et de modes de travail, par exemple calcul mental en groupes de base,

lecture de cartes en groupes de besoins, grammaire en groupes de niveaux, travail sur l'électricité en groupes de projets, etc. Il sera sans doute nécessaire de ménager une certaine flexibilité, par exemple en prévoyant des plages horaires non affectées, qui permettront des régulations en cours de route. Il se peut aussi qu'une équipe définisse au moins deux types de semaines, par exemple des semaines sans groupes de niveaux et d'autres avec.

On voit aussi qu'à certains moments les élèves sont répartis entre des groupes bien identifiés, travaillant avec un enseignant défini, alors qu'à d'autres moments – plan de travail, ateliers – les élèves ont des tâches individuelles ou circulent entre des postes de travail dans un espace réunissant tous les locaux disponibles, les enseignants fonctionnant comme personnes-ressources.

La réponse à de telles questions d'ingénierie de formation ne peut être que provisoire et pragmatique. En l'état des savoirs, il est impossible de dire avec certitude quelle est la configuration idéale pour tel apprentissage. Peut-être la réponse varie-t-elle d'ailleurs selon les élèves. Une équipe pédagogique qui se pose ces questions stabilise peu à peu des réponses qui ne sont pas entièrement satisfaisantes, qui ne reposent pas toujours sur une argumentation explicite, qui résultent de compromis et aussi d'une forme de lassitude. On perd son latin à retourner toutes les possibilités, et à un certain moment, on tranche, parce qu'il faut bien passer à l'acte.

On peut en revanche parier qu'une équipe pédagogique qui fonctionne bien remaniera son dispositif d'année en année, à la lumière des expériences, constatant que certains apprentissages devraient se faire en modules alors que d'autres gagneraient à être rapatriés dans le groupe de base, renonçant à certains groupes de niveaux en raison de leurs effets pervers, identifiant de nouveaux besoins ou de nouvelles façons d'y répondre, modifiant l'ampleur ou le contenu des modules de mathématiques.

Il serait tout à fait souhaitable que les équipes documentent leurs choix et les arguments qui les sous-tendent, d'abord pour disposer d'une mémoire interne, ensuite pour que circulent entre les équipes diverses formules d'organisation du travail. Ne confondons pas l'autonomie avec l'autarcie : aucune équipe ne pouvant penser à tout, chacune a intérêt à adopter – en les adaptant – des façons de faire inventées et éprouvées par d'autres.

2. Système de répartition optimale des élèves

La seule justification d'une organisation complexe du travail, c'est de permettre la prise en compte des besoins des élèves. Il est inutile de construire une « usine à gaz » ou une raffinerie si cela ne permet pas d'optimiser les processus d'apprentissage et le pilotage des parcours de formation.

Or, il faut renoncer définitivement à l'idée qu'on peut définir les besoins une fois pour toutes, au début d'une année scolaire, prescrire un « traitement » en conséquence et s'y tenir. Si les hôpitaux fonctionnaient de cette manière, la mortalité augmenterait de façon spectaculaire. La pédagogie différenciée exige un suivi et une adaptation, voire une révision déchirante des stratégies en cours si elles ne donnent pas les résultats attendus. Cette régulation peut et doit se faire à l'intérieur des groupes de base, mais aussi des groupes de niveaux, de besoins et de projets, et plus encore à l'intérieur des modules. Cependant, la raison d'être d'un dispositif jouant sur divers types de groupements et de tâches est d'étendre les possibilités de régulation en procédant à une répartition optimale des élèves entre les activités et entre les groupes fonctionnant en parallèle.

Facile à dire ! Si le cheminement de chaque élève n'est pas fixé d'avance, il doit être décidé en cours de route, de proche en proche. Certaines écoles expérimentales ont tenté de consacrer la première heure de chaque matinée à décider de l'emploi du temps optimal de chacun pour le reste de la journée. Une telle flexibilité peut devenir épuisante pour tous, sans avoir les vertus qui justifieraient ce permanent remue-ménage. Une équipe doit trouver le rythme qui lui convient, ou plus exactement les rythmes, car les calendriers peuvent différer selon les types de groupes. L'attribution à un groupe de base est décidée pour l'année entière, sauf accidents de parcours. Les groupes de niveaux peuvent fonctionner par exemple durant six semaines, suivies de trois semaines sans groupes de niveaux, ou être ouverts en alternance dans deux disciplines. La distribution des élèves entre les niveaux se fera alors environ six fois dans l'année. Selon l'ampleur des projets, un groupe de projets peut durer une semaine ou toute l'année scolaire. Les groupes de besoins sont par définition éphémères. Le travail par contrats individuels peut se voir attribuer des plages stables durant toute l'année. La répartition optimale des élèves n'équivaut pas à leur redistribution permanente, le changement n'étant pas une fin en soi.

Dans un hôpital, on peut se dire qu'en actualisant le tableau clinique toutes les heures on apporterait des régulations plus rapides aux traitements en cours. Mais aucun hôpital ne dispose des ressources nécessaires, sauf aux soins intensifs. Pour le reste, chacun trouve un compromis entre l'idéal d'un ajustement permanent des traitements et les contraintes liées au temps et aux énergies disponibles.

De même, dans une équipe de cycle, l'attribution des élèves à une activité ou à un groupe ne peut être optimisée constamment. Ce n'est pas un drame, d'autant que certaines démarches ne peuvent se déployer que dans le temps. Les attributions se font inévitablement, pour une part, en fonction d'indices insuffisants ou fragiles, voire au hasard, parce qu'aucune équipe pédagogique n'a les moyens de prendre sans cesse des décisions parfaitement pertinentes, sauf à passer la moitié de la semaine à récolter des observations et à les discuter pour décider de ce que les élèves feront durant l'autre moitié. La fonction de pilotage doit rompre avec la tentation d'un perfectionnisme épuisant, sans sombrer dans l'extrême inverse. Attribuer de temps à autre un élève à un groupe dans lequel il perd son temps n'est pas grave, en faire une règle, par manque de critères, de temps ou de compétence serait indéfendable et justifierait le retour à des classes fermées.

Une équipe pédagogique doit donc trouver un *modus vivendi*, instituer des temps et des procédures de décision assurant « globalement » une répartition pertinente des élèves entre les divers types d'activités et de groupes fonctionnant en parallèle. Avec une exigence plus forte pour les élèves en difficulté, car les décisions inadéquates ont pour eux de plus fortes conséquences. Comme dans toute démarche formative, il est légitime de décider rapidement de l'attribution de certains élèves et de s'y prendre plus tranquillement pour d'autres, de recourir au bon sens dans certains cas, de recourir à des outils d'évaluation plus sophistiqués dans d'autres. Il importe aussi que les erreurs les plus criantes puissent être corrigées rapidement.

Cette fonction de répartition est banale dans nombre de secteurs professionnels, par exemple dans un dispensaire, aux urgences, dans un service social ou dans une unité de maintenance. Elle est nouvelle dans l'enseignement et se complique du fait qu'il s'agit de répartir l'ensemble d'une population plutôt qu'un flux de nouveaux arrivants. Le parallèle le plus adéquat s'établit sans doute avec une population hospitalisée. Dans ce domaine, on sait

que, si l'on attend des symptômes aigus pour modifier un traitement, on augmente les risques et on allonge la durée du séjour. On a donc développé des logiciels d'aide au suivi et à la décision, qui permettent de réviser plus systématiquement le traitement de tous les patients, y compris pour décider de ne rien changer.

L'école devra inventer ses propres outils, y compris logiciels, pour procéder à une répartition aussi « intelligente » que possible des élèves. Certains enseignants pratiquent depuis longtemps la pédagogie du contrat ou le travail par ateliers ou projets. D'autres organisent des groupes de niveaux ou de besoins dans leur classe. Ils ont développé des savoir-faire spécifiques, qui sont partiellement transposables à l'échelle d'un cycle d'apprentissage pluriannuel. Certains ont « tout dans la tête », mais peuvent partager leurs raisonnements et leurs expériences, d'autres ont créé des outils qui pourraient être mutualisés dans une équipe pédagogique.

3. Équité dans la division du travail entre enseignants

La division du travail est une affaire sensible dans le monde enseignant, en particulier si elle est décidée par les intéressés eux-mêmes (Perrenoud, 1993c). La force des classes hétérogènes qui suivent en parallèle le même programme, c'est que les enseignants concernés font officiellement le même travail. On sait bien que, selon les établissements, il existe de fortes variations et qu'à l'intérieur du même bâtiment deux classes parallèles peuvent avoir des niveaux inégaux ou des dynamiques très différentes. Tous les enseignants en charge du même programme ne font pas exactement le même travail. Deux mécanismes assurent cependant une certaine équité :

- le hasard qui, d'année en année, apporte à chacun son lot de « bonnes » et de « mauvaises » classes ;
- le droit, avec l'ancienneté, de s'éloigner des zones difficiles pour aller enseigner dans des quartiers plus tranquilles, sachant que, dans la vie, chacun mange d'abord son pain noir pour avoir droit à du pain blanc.

On aurait tort toutefois de croire que la répartition des tâches se fait en toute sérénité dans un système qui confie des classes à des individus. Du moins les enseignants peuvent-ils se retourner contre « le système » ou se défendre contre les collègues qui défendent indûment des privilèges.

Une équipe pédagogique dont les membres sont solidairement responsables d'un cycle d'apprentissage pluriannuel et ont suffisamment d'autonomie pour se répartir les tâches devra trouver ses propres principes de justice. On conviendra facilement que le nombre d'heures de travail doit être le même, à taux d'activité égal. La question du travail de préparation et de concertation compliquera les choses. Ce qui est le plus perceptible, c'est le temps de présence devant des élèves. Le reste est moins visible. Lorsque chacun a le même travail à faire en classe, tant mieux pour lui s'il lui faut une heure par jour pour le préparer, tant pis s'il a besoin de six heures. La question se pose différemment lorsque les tâches à conduire avec les élèves ou les parents sont différentes. On peut alors prétendre qu'une heure de travail dans un groupe demande dans certains cas une préparation de quinze minutes, dans d'autres de deux heures. C'est ainsi qu'un travail intensif en module exige une préparation didactique sans commune mesure avec l'animation d'un groupe de projets. Cette dernière demande du temps en contacts, conversations particulières et contributions du maître pour soutenir le projet. Comment comparer ?

Indépendamment de leur préparation et de leur suivi, ces tâches en tant que telles sont inégalement gratifiantes. Vaut-il mieux faire des mathématiques avec 35 bons élèves ou avec 10 élèves en grande difficulté ? Certains enseignants ont des préférences quant aux disciplines ou au mode de travail : certains adorent les modules, d'autres se sentent mieux dans un groupe de besoins ; certains aiment travailler avec les élèves en difficulté, d'autres le vivent comme un pensum. Certains ont du mal à faire le deuil de leur classe, alors que d'autres sont comme des poissons dans l'eau lorsqu'ils jonglent avec divers types de groupes et un plus grand nombre d'élèves…

Cette diversité d'attentes et de compétences peut simplifier la division du travail, mais aussi la compliquer terriblement, en particulier dans une équipe pédagogique qui ne peut, comme une administration, enjoindre à chacun de faire sans états d'âme ce pour quoi on le paie. Une vraie équipe sait ce que les uns et les autres craignent ou préfèrent, elle tient compte des moments de fatigue des uns ou des audaces des autres. Il n'est pas facile de trouver une division équitable du travail, des charges, des risques, des frustrations et des plaisirs (Perrenoud, 1994c). Cette difficulté explique le repli de certains équipiers dans leur classe, en dépit de leur sincère adhésion aux principes d'une pédagogie différenciée et d'un travail coopératif. Il y a là un gros enjeu de formation.

CONCLUSION

Ce livre ne prétendait pas répondre à toutes les questions qu'on peut se poser à propos des cycles d'apprentissage. Il en a développé une conception ambitieuse, en les associant constamment à la lutte contre l'échec scolaire par une pédagogie différenciée, en insistant sur la rupture avec les découpages en années, sur la constitution d'équipes responsables d'un cycle, sur l'autonomie à reconnaître à ces équipes en matière d'organisation de leur travail, sur les nouvelles formes d'évaluation, sur la distance à prendre avec les programmes et la normalisation des parcours.

Il faudrait être très optimiste pour imaginer que les systèmes éducatifs vont s'aventurer rapidement dans ce sens. L'observation montre qu'ils adoptent plus volontiers des cycles de deux ans, ne touchent pas à l'individualisme des enseignants, ne bouleversent pas l'évaluation ni la conception des objectifs.

Ce livre s'ajoutera peut-être à la liste des utopies pédagogiques. Mais peut-être dessinera-t-il un avenir possible pour les cycles d'apprentissage prudemment mis en place au début des années 2000. Il se peut que ces cycles ne donnent rien et qu'on les supprime à la faveur d'un mouvement de balancier dont les systèmes éducatifs sont coutumiers. Il se peut qu'ils entrent dans les mœurs sans rien bouleverser, ce qui arrangerait sans doute les administrations scolaires aussi bien que la majorité des enseignants en place.

Mais il se peut aussi que ce changement structurel, aussi timide et ambigu soit-il, amorce un mouvement de fond, parce qu'il permet d'entrevoir une alternative à l'organisation du travail scolaire héritée du XIXe siècle.

La professionnalisation du métier d'enseignant, donc il est fortement question depuis une dizaine d'années (Lessard, Perron et Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1996c), passe évidemment par une clarification des compétences et des savoirs professionnels des enseignants (Gauthier, 1997 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud 1996a, 1999a ; Tardif et Lessard, 1999), par de nouveaux paradigmes de formation initiale (Altet, 1994 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1994b), par une insistance croissante sur la figure du praticien réflexif (Paquay et Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001a) et l'accompagnement des réformes (Gather Thurler, 2000a ; Lafortune et Deaudelin, 2001).

On peut cependant estimer que, pour transformer véritablement le métier d'enseignant, il faudra une modification structurelle et contraignante de l'organisation du travail, de la sphère d'autonomie des enseignants et des responsabilités qu'elle engendre ainsi que des dimensions coopératives du métier. On ne s'étonnera donc pas que ce soit contre de telles transformations que les résistances les plus actives s'organisent, tant du côté des enseignants que des autorités scolaires.

Elles suffiront peut-être à tout paralyser. Mais il se peut aussi que le corps enseignant et les cadres scolaires soient, dans leur frange la plus dynamique, las de piétiner dans une impasse, d'investir une énergie démesurée dans des réformes qui ne touchent pas à l'essentiel. La création de cycles d'apprentissage pluriannuels est une façon de redistribuer les cartes, de redonner vie à certains espoirs déçus.

Il se peut aussi que les réformes curriculaires en cours – compétences, objectifs prioritaires –, du moins si elles réussissent, mettent en crise les pratiques d'évaluation et d'enseignement qui ont fait long feu et aillent à la rencontre des cycles d'apprentissage, comme c'est le cas en Belgique et au Québec.

Rêver le changement ne suffit pas à le faire advenir, mais c'est une condition nécessaire. Ce livre aura atteint son but s'il convainc une partie de ses lecteurs qu'il faut poser les problèmes autrement, ne plus dissocier didactique et approches transversales, penser les interactions didactiques dans le cadre de l'organisation du travail

qui les rend possibles et les limite. Il se peut que de plus en plus d'enseignants comprennent que les cycles, sans être une solution miracle, offrent un cadre privilégié pour développer une pratique réflexive, innover et tenter une synthèse de tous les acquis des mouvements pédagogiques et de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L. (1983). « Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation* », *6*(5), p. 37-57.

ALLAL, L. (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

ALLAL, L. (1993a). « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative », dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 81-98.

ALLAL, L. (1993b). « L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives », dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 57-74.

ALLAL, L. (1995). *Un détour peut-il être un raccourci ? Quelques conclusions clés des recherches américaines sur les écoles « sans degrés »*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ALLAL, L. et L. NTAMAKILIRO (1998). « Échec précoce et maîtrise de l'écrit », dans Ch. Barré-de-Miniac et B. Lété (dir.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant à la prise en charge chez l'adulte*, Bruxelles, De Boeck, p. 83-101.

ALLAL, L. et M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1992). « Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois », *Recherche en éducation : théories et pratiques*, *11-12*, p. 41-52.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

ASTOLFI, J.-P. (1993). *Placer les élèves en « situations-problèmes » ?*, Paris, INRP.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner,* Paris, ESF.

Astolfi, J.-P. (1998). « L'important, c'est l'obstacle », dans J.-P. Astolfi et R. Pantanella (dir.), *Apprendre, Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, p. 33-36.

Astolfi, J.-P., É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies,* Bruxelles, De Boeck.

Astolfi, J.-P. et B. Peterfalvi (1997). « Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts », *Aster*, *25*, p. 193-216.

Bain, D. (1988a). « L'évaluation formative fait fausse route », *Mesure et évaluation en éducation*, *10*(2), p. 23-32.

Bain, D. (1988b). « Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique », dans M. Gather Thurler et Ph. Perrenoud (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, *26*, p. 21-37.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*, Paris, Retz, p. 154-155.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes,* Paris, ESF.

Bautier, É., J. Berbaum et Ph. Meirieu (dir.) (1993). *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE).

Bélair, L. (1984). « Le bulletin descriptif : une expérience concluante », dans *Québec Français*, *44*, p. 44-47.

Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Bettelheim, B. (1975). *Un lieu où renaître. La somme de trente ans d'expérience à l'école orthogénique de Chicago*, Paris, R. Laffont.

Bloom, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot.

Bloom, B.S. *et al*. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.

Bonnichon, G. et D. Martina (1998). *Organiser des parcours diversifiés*, Paris, Magnard.

Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, *3*, p. 325-347.

Burdevet, É. (1998). « Comment les enseignants prennent-ils une décision de redoublement », *Éducateur*, *5*, 10 avril, p. 17-18.

Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques (1998). *L'individualisation des apprentissage et de la formation*, Paris, INRP.

Cardinet, J. (1983a). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1983b). *Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1986a). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Cardinet, J. (1986b). *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

Chevallard, Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31-59.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).

Claparède, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Cousinet, R. (1949). *Une méthode de travail libre par groupe*, Paris, Cerf (1968, 4e éd. revue et augmentée).

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles, Labor, collection Quartier libre.

Crahay, M. (1998). « L'échec, un problème de culture pédagogique », *Éducateur*, *5*, p. 8-10.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, the Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row.

Fayol, M. (1984). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, *81*, p. 21-39.

Frenay, M., B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles, De Boeck.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.

Gather Thurler, M. (1994). « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre, *109*, p. 19-39.

Gather Thurler, M. (1996). « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, p. 145-168.

Gather Thurler, M. (2000a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

Gather Thurler, M. (2000b). « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, *114*, p. 27-30.

Gather Thurler, M. (2000c). « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, *130*, p. 29-43.

Gather Thurler, M. avec la collaboration de E. Baeriswyl, M.-A. Barthassat, C. Clément, N. Leu, J. Sottini et A. Vieke (2000d). « Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié », dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-195.

Gather Thurler, M. (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain*, Genève, Enseignement primaire, Groupe de recherche et d'innovation.

Gauthier, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants,* Bruxelles, De Boeck.

Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. I. L'organisation pédagogique, II. Les méthodes d'enseignement*, Paris, Nathan.

Gohier, Ch. et S. Laurin (dir.) (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques.

Grangeat, M. et Ph. Meirieu (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.

Grisay, A. (1984). « Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire », *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, *5*, p. 29-42 et *6*, p. 9-23.

Groupe de pilotage de la rénovation (1998a). *L'évaluation dans les cycles et le passage au C.O.*, Genève, Enseignement primaire.

Groupe de pilotage de la rénovation (1998b). *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999a). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, Genève, Département de l'instruction publique.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999b). *La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles,* Genève, Département de l'instruction publique, Enseignement primaire.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999c). *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles,* Genève, Département de l'instruction publique, Enseignement primaire.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999d). *Les objectifs-noyaux et les situations d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique, Enseignement primaire.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999e). *L'évaluation dans les cycles et le passage au C.O.*, Genève, Département de l'instruction publique, Enseignement primaire.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.

Huberman, M. (dir.) (1988). *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Hutin, R. (1979). *Des chances pour tous… Étude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire*, Genève, Service de la recherche pédagogique, *18*.

Hutmacher, W. (1990). *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire,* Genève, Service de la recherche sociologique, *36*.

JONNAERT, Ph. et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles, De Boeck.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et L. SAINT-PIERRE (1996). *Affectivité et métacognition dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L., P. MONGEAU et R. PALLASCIO (dir.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques.

LEGRAND, L. (1996). *Les différenciations de la pédagogie,* Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD, C, M. PERRON et P.W. BÉLANGER (dir.) (1993). « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, *XIX*(1).

LÉVINE, J. (1996). « La problématique des 40 % du milieu de la classe », dans A. Bentolila (dir.), *L'école : diversités et cohérence,* Paris, Nathan, p. 51-69.

LÉVY, P. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace,* Paris, La Découverte.

MAISON DES TROIS ESPACES (1993). *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Paris, ESF.

MARTINAND, J.-L. (1989). « Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles », dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits.* Ottawa, Agence d'Arc, p. 217-227.

MARTINAND, J.-L. (1995). « La référence et l'obstacle », *Perspectives documentaires en éducation,* INRP, *34*, p. 7-22.

MEIRIEU, Ph. (1989a). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?, I,* Lyon, Chronique sociale, 3e éd.

MEIRIEU, Ph. (1989b). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? II*, Lyon, Chronique sociale, 3e éd.

MEIRIEU, Ph. (1989c). *Apprendre… oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 4e éd.

MEIRIEU, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes active » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 5e éd.

MEIRIEU, Ph. (1995). « Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros », dans *Vers le changement… espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, p. 11-41.

MEIRIEU, Ph. (1996). « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », dans A. Bentolila (dir.), *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p. 109-149.

MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Paris, Organisation de développement et de coopération économiques.

Oury, F. et J. Pain (1972). *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro.

Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, *16*, p. 7-38.

Paquay, L., M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 2e éd. (3e éd. 2000).

Paquay, L. et R. Sirota (dir.) (2001). « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, *36*.

Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris, ESF.

Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1990). « La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? », *C.O. Informations Genève*, novembre, *8*, p. 16-41.

Perrenoud, Ph. (1993a). « Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire », dans E. Bauthier, J. Berbaum et Ph. Meirieu (dir.), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, p. 145-182 (repris dans Ph. Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences,* Paris, ESF, 1995, chapitre V, p. 129-155).

Perrenoud, Ph. (1993b). « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », *Mesure et évaluation en éducation*, *16*(1-2), p. 107-132 (repris dans Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1997, chapitre IX, p. 169-186).

Perrenoud, Ph. (1993c). « La division du travail pédagogique à l'école primaire », dans A. Henriot-Van Zanten, É. Plaisance et R. Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, p. 29-46.

Perrenoud, Ph. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (4e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994c). « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, *325*, juin, p. 68-71.

Perrenoud, Ph. (1995a). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris, ESF (2e éd. 1996).

Perrenoud, Ph. (1995b). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 73-88.

Perrenoud, Ph. (1995c). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, *9*(1), octobre, p. 20-24.

PERRENOUD, Ph. (1995d). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, *Pédagogie collégiale*, *9*(2), décembre, p. 6-10.

PERRENOUD, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF (2e éd. 1999).

PERRENOUD, Ph. (1996b). « Lorsque le sage montre la lune… l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire », *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*, Bruxelles, juin, 5-6, p. 3-30.

PERRENOUD, Ph. (1996c). « Rendre l'élève actif… c'est vite dit ! », *Migrants-Formation*, 104, mars, p. 166-181.

PERRENOUD, Ph. (1996d). « Pouvoir et travail en équipe », dans CHUV, *Travailler ensemble, soigner ensemble*, Lausanne, CHUV, Direction des soins infirmiers, p. 19-39.

PERRENOUD, Ph. (1996e). « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, *XXVI*(3), septembre, p. 549-570.

PERRENOUD, Ph. (1997a). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action,* Paris, ESF (2e éd. 2000).

PERRENOUD, Ph. (1997b). *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF (3e éd. 2000).

PERRENOUD, Ph. (1997c). « Gérer la progression des apprentissages. Voyage autour des compétences 2 », *Éducateur*, *12*, 17 octobre, p. 24-29 (repris dans Ph. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* Paris, ESF, 1999, ch. 2).

PERRENOUD, Ph. (1998a). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD, Ph. (1998b). « Le mieux est l'ennemi du bien ! Que conseiller aux parents pour faire face aux éventuelles difficultés scolaires de leurs enfants ? », *Éducation enfantine*, 3, novembre, p. 71-76.

PERRENOUD, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (1999b). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, *12*(3), mars, p. 14-22

PERRENOUD, Ph. (1999c). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(3), p. 533-570.

PERRENOUD, Ph. (1999d). « Raisons de savoir », *Vie pédagogique*, *113*, novembre-décembre, p. 5-8.

PERRENOUD, Ph. (1999e). « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs », dans J. Lurin et C. Nidegger (dir.), *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, *3*, p. 88-103.

Perrenoud, Ph. (1999 f). « Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire : une impuissance teintée de lassitude », dans D. Hexel (dir.), *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, Genève, Service de la recherche en éducation, *6*, p. 53-69.

Perrenoud, Ph. (2000a). « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons éducatives, p. 45-60.

Perrenoud, Ph. (2000b). « L'école saisie par les compétences », dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, p. 21-41.

Perrenoud, Ph. (2000c). « Le rôle de l'école première dans la construction de compétences », *Revue préscolaire*, *38*(2), avril, p. 6-11.

Perrenoud, Ph. (2000d). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », dans AQPC, *Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal.

Perrenoud, Ph. (2000e). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2000f). « Le débat et la raison », dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, Sainte-Foy, Multimondes, p. 181-193.

Perrenoud, Ph. (2000c). « Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue ? Devenez trilingue ! », *Éducateur*, *13*, 24 novembre, p. 31-36.

Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (2001b). « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation », dans Ch. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, p. 55-84.

Perrenoud, Ph. (2001c). « Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme », dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 287-315.

Perrenoud, Ph. (2001d). « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », dans G. Pelletier (dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal, Université de Montréal/AFIDES, p. 39-66.

Perrenoud, Ph. (2001e). « The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor », dans D. S. Rychen and L. H. Sagalnik (dir.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, p. 121-149.

Perrenoud, Ph. (2001f). « Compétences, langage et communication », dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

Perrenoud, Ph. (2001g). *Voleurs de sens et travail scolaire*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2002a). « Espaces-temps de formation et organisation du travail », dans A. Nóvoa (dir.), *Espaços de Educação, Tempos de formação*, Lisbonne, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 201-235.

Perrenoud, Ph. (2002b). *De qui la « culture générale » est-elle la culture ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2002c). *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2002d). *Dix conditions pour rendre le système éducatif plus efficace*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. et Cl. Montandon (dir.) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.

Pini, G. (1991). « Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus pas les enseignants », *Éducation et recherche*, 3, p. 255-272.

Roller, S. et A. Haramein (1961). *Enquête sur les retards scolaires. Résultats concernant le 6e degré de la scolarité obligatoire*, Genève, Département de l'instruction publique.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

Rouiller, J. (1998). « De la lente érosion des degrés à l'émergence des cycles d'apprentissage », *Éducateur*, *11*, octobre, p. 24-26.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.

Schön, D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

Vellas, E. (1996). « Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple ! », dans Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.

VELLAS, E. (1999). « Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées », dans M. Barbosa (dir.), *Ohlares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p. 143-184.

VELLAS, E. (2002). « Une gestion orientée par une conception « autosocioconstructiviste » », dans J. Fijalkow et Th. Nault (dir.), *La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128.

VERGNAUD, G. (1980). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Lang.

VYGOTSKY, L.S. (1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental », dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKY, W. (1997). *Pensée et langage,* Paris, La Dispute.

WANDFLUH, F. et Ph. PERRENOUD (1999). « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Éducateur*, 6, 7 mai, p. 28-35.

WOODS, P., B. JEFFREY, G. TROMAN et M. BOYLE (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*, Buckingham, Open University Press.

L'AUTEUR

Philippe Perenoud (1944-), sociologue, est docteur en sociologie et anthropologie ; il est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation.

Avec Monica Gather Thurler, il anime le Laboratoire de recherche Innovation-Formation Éducation (LIFE). Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, au curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du métier d'enseignant, à la formation des enseignants, aux politiques de l'éducation et de la formation, et à l'organisation du travail scolaire.

Il a publié plusieurs ouvrages, notamment *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (Paris, L'Harmattan, 1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (Paris, ESF, 1994), *La fabrication de l'excellence scolaire* (Genève, Droz, 1995), *La pédagogie à l'école des différences* (Paris, ESF, 1995), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (Paris, ESF, 1997), *Construire des compétences dès l'école* (Paris, ESF, 1997), *L'évaluation des élèves* (Bruxelles, De Boeck, 1998), *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (Paris, ESF, 1999), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (Paris, ESF, 2001).

Philippe Perrenoud est l'auteur de nombreux articles, dont plusieurs ont été publiés au Québec. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire* est son premier ouvrage édité au Québec.

Courriel : philippe.perrenoud@pse.unige.ch

Site Web : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/

Site de LIFE : LIFE:http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/